



**Maria Teresa dos Santos Henriques**

Mestre em Educação Artística:  
Especialização em Teatro e Educação

**A educação de quem educa:  
Interseccionalidade e Teatro do Oprimido  
na formação de professoras/es**

Dissertação para obtenção do Grau de Doutora  
em Ciências da Educação

Especialidade em Educação, Sociedade e Desenvolvimento

Orientadora: Doutora Teresa Paula Nico Rego Gonçalves,  
Professora Adjunta, Faculdade de Educação da Universidade  
Federal do Rio de Janeiro

Júri

Presidente: Doutora Maria Paula Pires dos Santos Diogo, Professora Catedrática da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

Arguentes: Doutora Maria José de Sousa Magalhães, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Doutora Maria do Carmo Pereira de Campos Vieira da Silva, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Vogais: Doutora Maria Margarida D'Orey Alves Martins, Professora Catedrática do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.

Doutora Maria Eugénia Miranda Afonso Vasques, Professora Coordenadora da Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa.

Doutora Mariana Teresa Gaio Alves, Professora Auxiliar com Agregação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

Doutora Teresa Paula Nico Rego Gonçalves, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Doutora Elisabete Maria Xavier Vieira Gomes, Professora Adjunta da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.



FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

**Setembro de 2017**

# **A educação de quem educa: Interseccionalidade e Teatro do Oprimido na formação de professoras/es**

Copyright em nome de Maria Teresa dos Santos Henriques, da UNL e do ISPA.

A Faculdade de Ciências e Tecnologia, a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, e o Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida têm o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar esta dissertação através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, e de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito à autora e editor.

## AGRADECIMENTOS

À orientadora Professora Doutora Teresa Paula Nico Rego Gonçalves pelo seu acompanhamento, orientações e total disponibilidade ao longo de todo o processo de investigação.

Às/aos protagonistas desta investigação-ação-formação, nomeadamente, Aida Rita, Anabela Nogueira, António Condessa, António Macedo, Graça Magalhães, Isabel Laranjo, Lucinda Ferreira, Margarida Morais, Pedro Curado, Teresa Coutinho e Teresa Rodrigues.

Ao Diretor Domingos Grilo e ao Subdiretor Orlando Mendonça, em exercício nos respetivos cargos no período correspondente à fase de pedido de equiparação a bolseira ao Ministério da Educação, pelo seu apoio e estímulos necessários à realização desta investigação.

À Diretora do Grupo de Teatro Improviso, Teresa Teixeira Coutinho, por ter assumido e concretizado, individualmente, as atividades e os projetos de teatro, no período correspondente à duração da minha equiparação a bolseira.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), pela atribuição de uma bolsa de doutoramento, que possibilitou a realização desta investigação.

À Universidade de São Francisco, CA, EUA, pelo seu acolhimento como pesquisadora visitante, particularmente, à professora Cecília MacDowell Santos, do Departamento de Sociologia, ao professor Roberto Varea, do Departamento de Artes Performativas para a Justiça Social e do Centro de Estudos Latinos nas Américas e à professora Shabnam Koirala-Azad, da Escola Superior de Educação.

À Comunidade EL/LA PARA TRANSLATINAS da cidade de São Francisco, EUA.

À Cooperativa Educacional Casa do Zézinho, São Paulo, Brasil, particularmente à sua presidente, e minha Mestre, Dagmar Garroux, na aprendizagem da Pedagogia do Arco-Íris.

Às/aos Mestres Ana Cláudia Barbosa, pedagoga teatral, ao Blanco Gil, Diretor e fundador do Teatro Ibérico, ao João Mota, Diretor do Teatro da Comuna, à professora Eugénia Vasques, da Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa.

Às amigas Belinha Costa e Sissi Simão, pelo seu apoio incondicional ao longo de todo este caminho de investigação e a todas/os as/os amigas/os que sempre me apoiaram.

À minha tia Adelaide Sousa, à minha sobrinha Ingrid Henriques e ao meu sobrinho João Faim, pelo seu carinho incondicional.

À minha tia, Maria dos Santos, à minha mãe, Alice Henriques e ao meu pai, Manuel Henriques, pela forma como me ensinaram o valor da Educação.

À Cecília Santos, um agradecimento especial, pela forma como me recebeu e apoiou na cidade de São Francisco, e pelas suas orientações, sugestões, partilha de conhecimentos e acompanhamento ao longo de todo o processo de pesquisa e de escrita, que conduziu à realização da presente investigação.



## RESUMO

Ao longo das duas últimas décadas, as políticas públicas portuguesas têm adotado as recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) e da União Europeia (EU) para a eliminação de discursos e práticas discriminatórias em função de eixos interseccionados de diferenciação e desigualdade, como o género, raça, etnia e, mais recentemente, a identidade e orientação sexual. A implementação dessas políticas no campo da educação exige, entre outras medidas, uma política de formação contínua de professoras/es. As ofertas de ações de formação, para além de serem insuficientes, não abordam, por um lado, essas temáticas a partir de uma perspetiva interseccional, ou seja, não abordam o modo como essas categorias se interseitam para configurar experiências únicas de opressão e/ou privilégio e, por outro lado, não desenvolvem ferramentas pedagógicas de intervenção no contexto escolar.

Neste sentido, a presente investigação pretende preencher essa lacuna, ao propor uma metodologia de investigação-ação-formação para abordar o racismo, o sexismo e a homofobia na escola, a partir de uma perspetiva interseccional e das técnicas do Teatro do Oprimido, nomeadamente, o Teatro-Imagem. A pesquisa foi realizada numa escola secundária, no ano letivo de 2012-2013, com um grupo de professoras/es que lecionavam diferentes áreas disciplinares, no contexto de uma oficina de formação. Deste modo, a presente investigação enquadra-se no domínio da formação contínua de professoras/es do ensino secundário e tem os seguintes objetivos gerais: (1) identificar e questionar os discursos sobre posições sociais de privilégio e/ou discriminação do grupo de professoras/es em estudo; (2) refletir sobre as relações desiguais de poder e de desigualdade, na sociedade e na escola, em função das categorias sociais de género, raça, etnia e orientação sexual; (3) promover a responsabilidade e a atuação das/os professoras/es na transformação de discursos e práticas racistas, sexistas e homofóbicas na escola; (4) desenvolver ferramentas pedagógicas para uma educação para os direitos humanos e a não discriminação.

**Palavras-chave:** Formação contínua de professoras/es; Interseccionalidade; Teatro do Oprimido; Investigação-ação; Teatro-Imagem



## ABSTRACT

In the past two decades, Portuguese public policies have incorporated the recommendations by the United Nations and the European Union towards the elimination of discriminatory discourses and practices based on intersected axes of differentiation and inequality, such as gender, race, ethnicity and, more recently, sexual orientation. The implementation of these policies in the field of education requires, among other measures, an appropriate in-service training program for teachers. The existing models of in-service teacher training are insufficient. On the one hand, they do not focus on these themes from an intersectional perspective, that is, they do not approach the way in which these social categories intersect to constitute unique experiences of oppression and/or privilege. On the other hand, they do not develop pedagogical tools to intervene in the schools from such perspective.

The present dissertation intends to fill this gap by proposing a methodology of action-research and in-service teacher training that focuses on the themes of racism, sexism and homophobia in the context of schools, using an intersectional approach and the techniques of the Theater of the Oppressed, especially Image-Theater. The research was conducted at one secondary school in the academic year of 2012-2013, in the context of an in-service teacher training, including a group of teachers from different disciplines. Therefore, the present research is situated within the domain of in-service teacher training for secondary school teachers. The general objectives of this research are the following: (1) identify and discuss the involved teachers' discourses on their own social positions of privilege and/or discrimination; (2) reflect on the unequal relations of power and inequality in society at large and at the school based on social categories such as gender, race, ethnicity and sexual orientation; (3) promote the teachers' responsibility and action towards the transformation of racist, sexist and homophobic attitudes at school; (4) develop pedagogical tools for a human rights and non-discriminatory education.

**Keywords:** In-service teacher training; Intersectionality; Theater of the Oppressed; Action-research; Image-Theater





## ÍNDICE TEMÁTICO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>Referenciais de políticas antidiscriminação para a formação de professoras/es</b>	<b>9</b>
Introdução	9
1.1 Normas e medidas legislativas das Nações Unidas	10
1.2 Normas e medidas legislativas das instituições europeias	18
1.3 Normas e medidas legislativas em Portugal	22
1.3.1 Políticas e medidas educativas	26
1.3.2 Referenciais de competências e de formação de professoras/es	30
1.3.3 Formação de professoras/es: Lacunas e recomendações	33
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>Paradigma da interseccionalidade e modelos de formação de professoras/es</b>	<b>41</b>
Introdução	41
2.1 Teorias feministas e polémicas do género	42
2.2 Teoria crítica da raça	50
2.3 Complexidades e possibilidades do paradigma da interseccionalidade	55
2.3.1 Uma “nova” abordagem para um velho problema	56
2.3.2 Complexidades e debates	58
2.3.2.1 Categorias sociais e/ou anti-categorias	59
2.3.2.2 Sujeitos de análise: oprimidos e/ou privilegiados	61
2.3.2.3 (Anti)categorias e/ou níveis de análise interseccional	62
2.3.2.4 Sobre a globalização da interseccionalidade	66
2.4 O paradigma da interseccionalidade no campo da educação	68
2.5 Modelos de formação contínua de professoras/es	75
2.5.1 Re-instrumentação	77
2.5.2 Remodelação	79
2.5.3 Revitalização	80
2.5.4 Re-imaginação	82
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>Fundamentação epistemológica e metodológica</b>	<b>87</b>
3.1 Problemática e objetivos do estudo	87
3.2. Natureza do estudo	88
3.3 Métodos e procedimentos	93
3.3.1 Estudo de caso	93
3.3.2 Teatro-Imagem	97
3.3.3 Interseccionalidade	100
3.3.4 Análise crítica do discurso	104
3.4 Confiabilidade e autenticidade do estudo	104
3.5 Desenho da investigação	111

## **CAPÍTULO 4**

### **Etapas do processo de investigação-ação I 115**

Introdução	115
4.1 Etapa 1 – Recolha de dados	115
4.1.1 Objetivos	115
4.1.2 Participantes	116
4.1.3 Procedimento e recolha de dados	117
4.2 Etapa 2 – Análise e <i>feedback</i>	119
4.2.1 Procedimentos de análise e interpretação dos dados	119
4.2.2 Apresentação dos resultados da análise	122
4.2.2.1 Tema 1 – Autoidentificação	122
4.2.2.2 Tema 2 – Identificação de terceiros/as	125
4.2.2.3 Tema 3 – Reconhecimento de sistemas de dominação/opressão	127
4.2.2.4 Tema 4 – Autorreconhecimento de privilégios/opressões	137
4.2.2.5 Tema 5 – Responsabilidade perante os sistemas de dominação/opressão	141
4.2.3. Conclusões sobre os resultados da análise	144
4.3 Etapa 3 – Planificação da Ação	144
4.3.1 Etapas descritivas do roteiro da formação	146
4.3.2 Modelo de formação	148

## **CAPÍTULO 5**

### **Etapas do processo de investigação-ação II 149**

Introdução	149
5.1 Etapa 4 – Implementação da ação	149
5.1.1 Objetivos	149
5.1.2 Procedimentos de recolha e análise de dados	149
5.1.3 Descrição das atividades com os jogos de Teatro-Imagem	150
5.1.3.1 Sessões 1 e 2 – Introdução à dinâmica dos jogos teatrais	151
5.1.3.2 Sessão 3 – Jogos teatrais	151
5.1.3.2.1 Jogo do “Onde, Quem, O Quê”	153
5.1.3.2.2 Jogo de Imagem - Ritual 1	155
5.1.3.2.3 Jogo de Imagem cinética	158
5.1.3.3 Sessão 4 – Jogo de Imagem – Ritualização de culturas	160
5.1.3.4 Sessão 5 – Jogo de Imagem – Ritual 2	166
5.1.3.5 Sessão 6 – Jogos de Imagem	174
5.1.3.5.1 Imagem de transição	174
5.1.3.5.2 Ritual 3	175
5.1.3.6 Sessão 7 – Jogo das Imagens do Poder e da Desigualdade	185
5.2 Etapa 5 – Avaliação e acompanhamento	189
5.2.1 Objetivos	189
5.2.2 Procedimentos de recolha e análise de dados	189
5.2.3 Apresentação dos resultados da análise	191
5.2.3.1 Tema 1 - Contributos da oficina de formação	191
5.2.3.2 Tema 2 - Avaliação do modelo de formação	196
5.2.3.3 Tema 3 - Projeto de trabalho autónomo	198

<b>CONCLUSÕES FINAIS</b>	<b>201</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>209</b>



## ÍNDICE DE TABELAS

<b><i>Tabela 4.1.</i></b> Distribuição da autoidentificação pelo “gênero”, “raça”, “etnia” e “orientação sexual”	123
<b><i>Tabela 4.2.</i></b> Distribuição da identificação de terceiras/os pela “raça” e “etnia”	125



## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 4.1.</b> Caracterização das/os participantes	116
<b>Quadro 4.2.</b> Guião da entrevista (E1)	117
<b>Quadro 4.3.</b> Temas, categorias e subcategorias (E1)	120
<b>Quadro 4.4.</b> Esquema do roteiro da oficina de formação	145
<b>Quadro 5.1.</b> Síntese dos resultados do jogo teatral “Onde, Quem, O Quê”	153
<b>Quadro 5.2.</b> Síntese dos resultados do Jogo de Imagem Ritual 1	155
<b>Quadro 5.3.</b> Síntese dos resultados do Jogo de Imagem Ritualização de culturas	160
<b>Quadro 5.4.</b> Síntese dos resultados do jogo de imagem Ritual 2	166
<b>Quadro 5.5</b> Identidades/posições sociais atribuídas às/aos participantes	185
<b>Quadro 5.6.</b> Diretrizes	185
<b>Quadro 5.7.</b> Guião da entrevista (E2)	190
<b>Quadro 5.8.</b> Temas e categorias (E2)	190
<b>Quadro 5.9.</b> Síntese dos projetos de intervenção na escola	199





## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Teatro-Imagem e áreas de competência	207
---	-----

**Maria Teresa dos Santos Henriques**

## RESUMO

Ao longo das duas últimas décadas, as políticas públicas portuguesas têm adotado as recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) e da União Europeia (EU) para a eliminação de discursos e práticas discriminatórias em função de eixos intersetados de diferenciação e desigualdade, como o género, raça, etnia e, mais recentemente, a identidade e orientação sexual. A implementação dessas políticas no campo da educação exige, entre outras medidas, uma política de formação contínua de professoras/es. As ofertas de ações de formação, para além de serem insuficientes, não abordam, por um lado, essas temáticas a partir de uma perspetiva interseccional, ou seja, não abordam o modo como essas categorias se interseitam para configurar experiências únicas de opressão e/ou privilégio e, por outro lado, não desenvolvem ferramentas pedagógicas de intervenção no contexto escolar.

Neste sentido, a presente investigação pretende preencher essa lacuna, ao propor uma metodologia de investigação-ação-formação para abordar o racismo, o sexismo e a homofobia na escola, a partir de uma perspetiva interseccional e das técnicas do Teatro do Oprimido, nomeadamente, o Teatro-Imagem. A pesquisa foi realizada numa escola secundária, no ano letivo de 2012-2013, com um grupo de professoras/es que lecionavam diferentes áreas disciplinares, no contexto de uma oficina de formação. Deste modo, a presente investigação enquadra-se no domínio da formação contínua de professoras/es do ensino secundário e tem os seguintes objetivos gerais: (1) identificar e questionar os discursos sobre posições sociais de privilégio e/ou discriminação do grupo de professoras/es em estudo; (2) refletir sobre as relações desiguais de poder e de desigualdade, na sociedade e na escola, em função das categorias sociais de género, raça, etnia e orientação sexual; (3) promover a responsabilidade e a atuação das/os professoras/es na transformação de discursos e práticas racistas, sexistas e homofóbicas na escola; (4) desenvolver ferramentas pedagógicas para uma educação para os direitos humanos e a não discriminação.

**Palavras-chave:** Formação contínua de professoras/es; Interseccionalidade; Teatro do Oprimido; Investigação-ação; Teatro-Imagem

## **ABSTRACT**

In the past two decades, Portuguese public policies have incorporated the recommendations by the United Nations and the European Union towards the elimination of discriminatory discourses and practices based on intersected axes of differentiation and inequality, such as gender, race, ethnicity and, more recently, sexual orientation. The implementation of these policies in the field of education requires, among other measures, an appropriate in-service training program for teachers. The existing models of in-service teacher training are insufficient. On the one hand, they do not focus on these themes from an intersectional perspective, that is, they do not approach the way in which these social categories intersect to constitute unique experiences of oppression and/or privilege. On the other hand, they do not develop pedagogical tools to intervene in the schools from such perspective.

The present dissertation intends to fill this gap by proposing a methodology of action-research and in-service teacher training that focuses on the themes of racism, sexism and homophobia in the context of schools, using an intersectional approach and the techniques of the Theater of the Oppressed, especially Image-Theater. The research was conducted at one secondary school in the academic year of 2012-2013, in the context of an in-service teacher training, including a group of teachers from different disciplines. Therefore, the present research is situated within the domain of in-service teacher training for secondary school teachers. The general objectives of this research are the following: (1) identify and discuss the involved teachers' discourses on their own social positions of privilege and/or discrimination; (2) reflect on the unequal relations of power and inequality in society at large and at the school based on social categories such as gender, race, ethnicity and sexual orientation; (3) promote the teachers' responsibility and action towards the transformation of racist, sexist and homophobic attitudes at school; (4) develop pedagogical tools for a human rights and non-discriminatory education.

**Keywords:** In-service teacher training; Intersectionality; Theater of the Oppressed; Action-research; Image-Theater

## INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, a União Europeia (UE) tem adotado diferentes orientações políticas para lidar com várias formas de discriminação baseadas no género, raça, etnia e orientação sexual (CE, 1997; 2000). Não obstante as tentativas de mudanças ao nível das políticas para a igualdade, os Estados Membros confrontam-se com desafios que se prendem com a implementação das políticas públicas antidiscriminatórias. Portugal exemplifica a discrepância entre as orientações das políticas públicas para a igualdade e as práticas sociais de discriminação. O último relatório da Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (ECRI, 2013) denuncia a discriminação de que são alvo, em Portugal, a população de etnia cigana e a população afrodescendente. Embora a ECRI (2013) tenha feito recomendações a Portugal para adotar medidas que reduzissem os índices de racismo ao nível estrutural, nomeadamente, a publicação de leis que simplificassem e acelerassem os procedimentos relativos à apresentação de queixas ao Alto Comissariado para as Migrações (ACM), só recentemente (a 1 de setembro de 2017) entrou em vigor a Lei n.º 93/2007 de 23 de agosto, que estabelece, finalmente, o regime jurídico da prevenção, da proibição e do combate à discriminação, em razão da origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência e território de origem.

Para além das denúncias feitas, quer ao nível das organizações internacionais, quer ao nível das organizações não governamentais portuguesas, a crescente visibilidade do “racismo em português” (Henriques, 2015) tem contado com o mundo dos *media*, nomeadamente, através de uma série de reportagens divulgadas pelo jornal *Público* da autoria da jornalista Joana Gorjão Henriques (2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2017e). De uma prática “quase” silenciada pela invisibilidade e negação do racismo estrutural que caracteriza a nossa cultura (Araújo, 2007; van Dijk, 1992), o racismo vai-se tornando progressivamente visível para aqueles e aquelas que não sofrem as suas consequências. A série de reportagens divulgadas pelo *Público* mostram como as populações negras e de etnia cigana são alvo de um racismo estrutural no acesso à justiça, à habitação, ao emprego, à educação, assim como estão sujeitas a índices elevados de violência que é exercida, quer sobre os seus corpos, quer sobre as suas culturas.

No tocante às questões da orientação sexual e da identidade de género têm ocorrido importantes mudanças legislativas em Portugal, nomeadamente, a descriminalização da homossexualidade em 1982, a união de facto entre pessoas do mesmo sexo em 2001 (Ferreira, E., 2011), a revisão constitucional de 2004, que incluiu, no artigo 13.º da Constituição da República, a não discriminação com base na orientação sexual (Almeida, 2009; Alonso, 2010), a legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo, em 2010, a simplificação do regime de sexo e nome no registo civil das pessoas transexuais, em 2011 (Ilga-Portugal, 2013) e, mais recentemente, a aprovação no Parlamento da adoção de crianças por

casais homossexuais<sup>1</sup>. Não obstante, as lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgénero, *queer* e intersexuais (LGBTTQI) continuam a recriar a discriminação da família, no emprego e nas escolas<sup>2</sup> e raramente assumem publicamente a sua orientação sexual<sup>3</sup> (Carneiro, 2009; Nogueira, Oliveira, Almeida, Costa, Rodrigues & Pereira, 2010).

Em relação ao sexismo e às desigualdades de género, apesar da recente legalização do aborto e da significativa participação das mulheres no mercado de trabalho e na educação, as mulheres continuam a ser discriminadas e a ocupar posições desiguais de poder, quer na esfera privada, quer na pública (Silva, M. J., Abrantes, Dias, & Magalhães, 2011). A violência doméstica contra as mulheres, o exercício de profissões mais precárias e menos remuneradas e uma maior vulnerabilidade à situação de desemprego são indicadores que refletem desigualdades estruturais de género (Dias, 2000; Henriques, F., 1994; Portugal, 2000).

Num contexto de atitudes e práticas discriminatórias baseadas no género, raça, etnia e orientação sexual, as políticas e as práticas educativas deveriam ser uma das áreas prioritárias de intervenção e transformação das múltiplas desigualdades e discriminações (Araújo, 2007, 2008; Silva, M. C., 2008; Silva, M. J. et al. 2011). No entanto, de acordo com inúmeros estudos realizados, as escolas continuam a reproduzir as ideologias e as práticas sociais dominantes (Bourdieu, 1984; Apple, 1996a). Uma das lacunas da educação para a não discriminação em Portugal, apontadas por alguns estudos e relatórios nacionais e internacionais, prende-se com os seguintes fatores, entre outros: (1) a inexistência de uma política de formação de professoras/es dirigida aos temas e questões do sexismo, do racismo e da homofobia; (2) a forma de organização do sistema educativo em termos de definição de áreas curriculares que não contemplam os saberes e as práticas necessárias a uma educação para os direitos humanos e a não discriminação; e (3) a não promoção da pesquisa educacional sobre estas questões.

Outro problema em debate na atualidade consiste no interesse da EU em abordar os eixos sociais diferenciados de discriminação numa perspetiva interseccional<sup>4</sup> (CE, 1997). Esta iniciativa legislativa reacendeu o debate político sobre as questões das desigualdades e conduziu à reformulação das políticas públicas para a igualdade e a não discriminação dos Estados Membros. É neste contexto que surge a

---

<sup>1</sup> Aprovada pela Assembleia da República em 19 de fevereiro de 2016 e regulamentada pela Lei n.º 2/2016 de 29 de fevereiro.

<sup>2</sup> Como exemplo, o caso mediático que ocorreu no dia 24 de abril de 2017 na Escola Secundária de Vagos. De acordo com a informação divulgada pelo Diário de Notícias, perante a repreensão de uma funcionária da escola a um casal de alunas lésbicas que estavam a namorar no recinto escolar, outros/as alunos/as protestaram contra uma atitude que consideraram discriminatória, uma vez que os casais heterossexuais que namoram na escola não são alvo deste tipo de discriminação.

<sup>3</sup> Veja-se os comentários homofóbicos e machistas da caixa de comentários do Diário de Notícias, ou noutros espaços de comentário, sobre a entrevista de Fernanda Cândia (2017) à Secretária de Estado da Modernização Administrativa, Graça Fonseca, onde esta assume a sua homossexualidade como um ato político necessário numa sociedade que que as leis não mudam mentalidades.

<sup>4</sup> Este interesse resulta da introdução do Artigo 13.º do Tratado de Amesterdão (CE, 1997) de seis eixos diferenciados de discriminação, nomeadamente, o sexo, raça/etnia, deficiência, idade, religião/crenças e orientação sexual.

questão da interseccionalidade como uma proposta de abordagem das estruturas de opressão e discriminação social. O termo interseccionalidade foi cunhado pela jurista norte-americana Kimberlé Crenshaw no final da década de 1980, como uma metáfora que ilustrasse, por um lado, a forma como os sistemas estruturais de opressão (racismo e sexismo) se interseccionavam na configuração das experiências das mulheres negras e, por outro lado, como um desafio às políticas feministas e às políticas antirracistas a incorporarem a abordagem interseccional nas suas análises e práticas (Berger & Guidroz, 2009; Crenshaw, 1989). No entanto, desde a década de 1960 que os movimentos das mulheres negras e de cor, principalmente nos Estados Unidos e em Inglaterra, mas também no Brasil, reivindicavam, sem usar o termo interseccionalidade, o reconhecimento de múltiplas e intersetadas discriminações sociais de que eram vítimas, em função da raça, género e classe (Collins, 1990; Crenshaw, 2011; hooks, 1981, 2003; Santos, M. C. M., 1995, 2007; Yuval-Davis, 2006).

Não sendo uma ideia nova, foi a partir da formulação do termo “interseccionalidade” (Crenshaw, 1989) que o paradigma se tornou uma referência epistemológica para os estudos feministas de diversas áreas (Direito, Filosofia, Sociologia, Economia, Artes, Educação), perspetivas teóricas (fenomenologia, psicanálise, desconstrutivismo) e mobilizações sociais e políticas (feminismo, antirracismo, multiculturalismo e *queer*), principalmente, nos Estados Unidos e na Europa (Davis, 2008, p. 74).

No entanto, se, por um lado, a maioria dos artigos publicados sobre o paradigma da interseccionalidade aborda a situação das mulheres negras ou as categorias de raça, género e classe, por outro, têm surgido outros trabalhos que abordam outras categorias sociais, assim como outros processos sociais complexos para além do racismo e do sexismo, como, por exemplo, a homofobia, a xenofobia, a transfobia, islamofobia, entre outras. Por sua vez, o(s) sujeito(s) de análise podem enquadrar-se quer em posições sociais de privilégio, quer em posições sociais de opressão/subordinação, ou na interseção de ambas (Carbado, 2013).

A partir da revisão da literatura sobre os estudos da interseccionalidade no campo da educação, podemos concluir que a abordagem interseccional ainda está a dar os primeiros passos, principalmente no que se refere à área da pesquisa educacional e da formação de professoras/es. Em relação à interseccionalidade como método de pesquisa, importa salientar que, para além do estudo de Bowleg (2008), McCall, (2005), Núñez (2014) e C. M. Santos (2017), não foram encontrados estudos que abordem o paradigma da interseccionalidade a partir de uma perspetiva metodológica, seja na área da educação, seja noutras áreas disciplinares onde os estudos interseccionais têm tido um maior desenvolvimento.

No campo das políticas públicas antidiscriminação, Portugal tem incorporado algumas recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) e da UE, para incluir a perspetiva interseccional na formulação e implementação dessas políticas, embora ao nível da implementação não se tenham obtido, ainda, resultados significativos (Alonso, 2010; Hancock, 2007). Importa referir que a

nova Lei n.º 93/2017 sobre o regime jurídico da prevenção, da proibição e do combate à discriminação, em razão da origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência e território de origem, estende-se ao âmbito da educação e abre o caminho para a inclusão da interseccionalidade na formação de professoras/es. Neste documento reconhece-se a discriminação múltipla, ou seja, “aquela que resultar de uma combinação de dois ou mais fatores de discriminação, devendo, neste caso, a justificação objetiva (...) verificar-se em relação a todos os fatores em causa” (alínea c) do Artigo 3.º). Embora não se refira à interseccionalidade, o reconhecimento da discriminação múltipla abre possibilidades para essa abordagem. Neste sentido, considera-se que, para além da abertura que é dada nas leis para uma abordagem interseccional das múltiplas discriminações, é necessário que essas medidas legislativas sejam acompanhadas de uma política de formação contínua de agentes educativos, a partir de uma perspetiva interseccional dos sistemas de privilégio e de desigualdades sociais que se reproduzem no sistema educativo e no espaço escolar.

Para além da verificação da existência de uma política de formação de professoras/es que aborde as relações de poder e de desigualdade que são reproduzidas através de discursos e práticas discriminatórias na escola, seja a partir de uma perspetiva múltipla ou interseccional (Hancock, 20007), uma recente revisão da literatura conduzida pela *American Educational Research Association* mostrou que a maioria dos cursos e programas de formação das/os professoras/es que abordam os temas da diversidade cultural, do racismo, do sexismo, entre outros eixos de diferenciação e de discriminação social, não exploram metodologias adequadas a uma eficaz abordagem dessas questões no contexto da formação, nem desenvolvem ferramentas pedagógicas adequadas para lidar com essas realidades no terreno (Pollock, Deckman, Mira, & Shalaby, 2010).

A importância de definir metodologias e métodos que produzissem resultados positivos, quer ao nível da formação das/os professoras/es, quer ao nível da aplicação dos resultados na prática educativa, esteve presente desde o início do projeto da presente investigação. O Teatro do Oprimido, e particularmente o Teatro-Imagem, criado pelo dramaturgo e ativista brasileiro Augusto Boal, permitiu operacionalizar, quer a teoria e a metodologia da interseccionalidade, quer a metodologia da investigação-ação qualitativa que se constitui como o fio condutor desta pesquisa. De acordo com Kaptani & Yuval-Davis (2008), o Teatro do Oprimido, enquanto método de pesquisa, pode ser considerado uma forma de investigação-ação-formação.

O Teatro do Oprimido (TO) tem sido aplicado, com sucesso, no campo da educação, da justiça, da saúde pública, nas políticas públicas municipais e estaduais, e nos movimentos sociais, entre outros, em vários países do mundo, sempre com o objetivo de transformar as estruturas opressivas da sociedade de que as pessoas, singulares ou coletivas, são vítimas (Boal, 1973/2005). A revisão da literatura sobre a utilização do TO como método de pesquisa e de formação de professores/as mostrou que o impacto é positivo, mas que há necessidade de mais estudos nessa área (Cahnmann-Taylor, Wooten, Souto-Manning, & Dice, 2009; Powers & Duffy, 2016; Souto-Manning, 2011; Wooten & Cahnmann-Taylor,



2014). De acordo com Powers & Duffy (2016), os/as formadores/as de professores/as, em geral, não incluem ou adaptam metodologias artísticas à sua prática pedagógica. O mesmo pode ser observado ao nível da pesquisa educacional, particularmente em Portugal, onde o método do TO é praticamente desconhecido, mesmo no campo das artes performativas.

Para além do suporte da literatura sobre o TO e a teoria e metodologia da interseccionalidade aplicada à formação de professores/as, a investigadora principal tem conhecimentos e experiência neste campo de estudos que adquiriu em diversas etapas da sua experiência profissional. O primeiro contacto com a estética do Teatro do Oprimido foi através de um texto fotocopiado a partir do livro “Jogos para atores e não-atores” (Boal, 1973/1998), que uma colega, Ana Cláudia Barbosa, utilizava na formação teatral com as/os alunas/os de um clube de expressão dramática (no princípio da década de 1990, utilizava-se essa designação em vez do termo teatro) numa escola secundária. Durante dois anos letivos fiz a minha formação inicial em teatro neste clube de expressão dramática. Mais tarde, tive acesso a outras obras do autor e fui colocando em prática alguns dos exercícios propostos nesses textos. Em 1999, criei um grupo de teatro numa escola secundária do ensino público, em Faro, que começou por se designar “Grupo de teatro e expressão dramática Improviso”. Mais tarde caiu a “expressão dramática” e, atualmente, intitula-se “Grupo de Teatro Improviso de Intervenção”. Ao longo destes quase 20 anos, o Improviso, como é conhecido, tem sido um laboratório de experiências teatrais na área dos direitos humanos e da não discriminação, que deu origem à participação em vários projetos de cidadania, quer a nível local, quer a nível nacional.

Na investigação para a minha tese de mestrado, intitulada “O jogo teatral na construção do diálogo filosófico: Uma experiência pedagógica”, defendida em 2006 no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Artística: Especialização em Teatro e Educação, da Universidade do Algarve, tive oportunidade de adaptar o método do Teatro do Oprimido e o sistema de jogos teatrais da dramaturgia norte-americana Viola Spolin (1963/1992) ao ensino e aprendizagem da disciplina de Filosofia, com uma turma do 10º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias (Henriques, M. T., 2006). Nesse mesmo ano, tive, ainda, a oportunidade de conhecer Augusto Boal e o Centro do Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro, onde pude assistir a um workshop de Teatro-Fórum (uma das técnicas do Teatro do Oprimido).

O reconhecimento e aprofundamento do racismo estrutural e a descoberta da interseccionalidade surgiu mais tarde, quer através das experiências de pessoas imigrantes que conheci nos Estados Unidos, quer através do acesso à literatura sobre o tema. Em 2012 e 2013, tive a oportunidade de aprofundar mais os meus conhecimentos sobre a interseccionalidade na Universidade de São Francisco, na Califórnia, como pesquisadora visitante. Antes de iniciar o curso de doutoramento, que resultou na investigação para esta tese, comecei a pesquisar sobre estudos que abordassem o Teatro do Oprimido a partir de uma perspetiva interseccional, mas não encontrei nenhum estudo ou outra referência na altura. A partir de 2006, comecei a aplicar a teoria da interseccionalidade, quer no contexto

do trabalho do Grupo de Teatro Improviso, quer na disciplina de Técnicas de Expressão e Comunicação do Curso de Técnico Profissional de Acção Social. Os conhecimentos e as experiências que adquiri motivaram-me a realizar a presente investigação, dentro de um outro contexto, a formação contínua de professoras/es, mas utilizando os mesmos métodos e as mesmas teorias e metodologias de referência.

A presente investigação configura-se como uma metodologia de ação-investigação qualitativa, crítica e transformadora. A pesquisa-ação-formação com as/os participantes do estudo foi realizada no contexto de uma oficina de formação com doze professoras/es de uma escola do ensino secundário e decorreu entre outubro de 2012 e julho de 2013. A seleção das/os participantes foi realizada através da sua inscrição numa oficina de formação acreditada pelo Centro de Formação de Professores da Ria Formosa, intitulada “O teatro na mediação de conflitos interculturais na escola: Uma ferramenta pedagógica”. Antes do início da oficina de formação e após o término da componente presencial da formação foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas. A análise dos resultados obtidos, quer através das entrevistas, quer no contexto da formação, foi realizada através da análise crítica do discurso.

Tratando-se de um grupo de professoras/es que, pelas categorias que as/os definem (brancos/as, classe média, heterossexuais, autóctones, entre outras) se enquadram em posições de maior privilégio, a abordagem interseccional do estudo foi aplicada não só à análise de posições de desigualdade e discriminação de pessoas ou grupos em função do género, raça, etnia e orientação sexual, mas, também, à análise da interseção das categorias de branquitude e heteronormatividade como posições de privilégio que reproduzem e sustentam sistemas de opressão e de dominação como o racismo e o heterossexismo.

Partindo dessa referência teórica e metodológica, o método do Teatro-Imagem criou o espaço necessário para um diálogo crítico e transformador que desafiou as/os participantes a refletirem sobre o modo como a interseção de categorias sociais de género, raça, etnia, e orientação sexual, do ponto de vista da branquitude e do heterossexismo, lhes conferia privilégios e/ou desigualdades. Numa sociedade que naturaliza e/ou invisibiliza as relações desiguais de poder e de privilégio, importa salientar e elogiar a disponibilidade e a coragem deste grupo de professoras/es, quer para refletir criticamente sobre o racismo e o heterossexismo a partir das suas posições sociais de privilégio, quer para divulgar publicamente os resultados obtidos no seu processo de investigação-ação-formação.

A partir da apresentação do contexto e da problemática do estudo, argumenta-se, neste estudo, que é necessária uma formação de professoras/es que aborde as diferentes formas de opressão e discriminação, como o racismo, o sexismo e a homofobia nas escolas, não apenas porque existem políticas e recomendações da ONU e da UE, mas porque a educação para os direitos humanos é um direito fundamental que se deve priorizar nas políticas de formação de professoras/es. Por sua vez, a formação de professoras/es deve ter como referência o paradigma da interseccionalidade para abordar as desigualdades sociais a partir de diferentes categorias de privilégio e de opressão e o modo como

essas categorias se intersejam e operam ao nível micro, da experiência pessoal e intersubjetiva, e ao nível macro, das representações sociais e organizacionais (Anthias, 2013). Por último, argumenta-se que o Teatro do Oprimido, enquanto método de pesquisa e de formação configura-se, quer como um espaço e um instrumento estético e ético de investigação-ação, quer como uma ferramenta pedagógica de educação.

A partir da definição da problemática do estudo e da proposta metodológica acima descrita, formularam-se quatro questões de partida:

1. Como é que as/os professoras/es se identificam e identificam as suas e os seus estudantes em função das categorias sociais de género, raça, etnia e orientação sexual?
2. As/os professoras/es reconhecem a existência, na sociedade e na escola, de estruturas desiguais de poder e de privilégio, incluindo-se a si próprias/os nesse reconhecimento?
3. De que forma as/os professoras/es percebem o Teatro-Imagem como uma ferramenta pedagógica de identificação e transformação das desigualdades sociais?
4. Como é que as/os professoras/es avaliam este modelo de formação contínua?

A análise dos resultados obtidos nas primeiras entrevistas permite concluir que a maioria das/os participantes não se identificava em termos raciais ou étnicos, mas identificava estudantes em função dessas categorias, como, por exemplo, “pretos”, para se referirem a estudantes afrodescendentes, ou “ciganos”, para se referirem a estudantes de etnia cigana. Estes resultados estão de acordo com a revisão da literatura sobre o tema, o que permite compreender que o discurso da negação da existência de raças só se aplica às pessoas que são brancas.

A maioria também não reconhecia que os sistemas de opressão e de privilégio, como o sexismo, o racismo e o heterossexismo, são sistemas estruturais, que são reproduzidos nas atitudes e nos comportamentos individuais e interpessoais do dia a dia. Embora algumas e alguns participantes admitissem que existe discriminação racial, sexismo e homofobia na escola, esses atos discriminatórios ou preconceitos são considerados como casos pontuais. Por último, a maioria não reconhecia que o facto de serem marcadas/os socialmente como “mulheres e homens, brancas e brancos e heterossexuais”, lhes permite ocupar posições de poder e de privilégio, quer na sociedade, quer na escola.

Em relação aos dados obtidos nas segundas entrevistas, a maioria considera que a oficina de formação contribuiu, por um lado, para tomar consciência, desafiar e procurar transformar os seus estereótipos e, por outro, para adquirir uma “ferramenta de trabalho” que aplicaram, posteriormente, nas suas aulas.

Por último, na avaliação que as/os participantes fizeram deste modelo de formação, destaca-se a “interação de grupo”, “a descoberta e partilha do conhecimento” e a “reflexão na e pela prática”, considerando que os modelos mais tradicionais de formação não oferecem essa oportunidade.

O texto da presente investigação está dividido em 5 Capítulos:

No Capítulo 1 analisa-se um conjunto significativo de documentos legislativos sobre a igualdade de direitos e a não discriminação, produzidos ao nível da ONU, UE e Portugal. Recorrendo ao modelo concetual proposto pela cientista política Ange-Marie Hancock (2007), pretende-se compreender (1) se as políticas para a igualdade de organismos internacionais, da UE e de Portugal abordam as desigualdades numa perspetiva unitária, múltipla ou interseccional e (2) o modo como as políticas de educação e de formação de professoras/es incorporam essas diretrizes, seja a partir de uma abordagem unitária, múltipla ou interseccional.

O Capítulo 2 está dividido em duas partes. Na primeira, delimitam-se os conceitos e as teorias que enquadraram o estudo, nomeadamente, as teorias feministas do género, a teoria crítica da raça e a teoria da interseccionalidade, a partir de uma perspetiva concetual, histórica e crítica. Na segunda parte apresenta-se uma revisão da literatura sobre os estudos interseccionais na área da educação e sobre os modelos de formação de professoras/es que têm sido propostos por diferentes autores/as.

O Capítulo 3 integra o enquadramento metodológico do estudo, definindo-se a problemática do estudo, os objetivos, as questões de partida e os métodos de recolha e análise dos dados.

O Capítulo 4 está dividido em três partes que correspondem, respetivamente, às três primeiras etapas (empíricas) da investigação-ação. Na primeira apresentam-se os métodos e os procedimentos de recolha de dados através de entrevistas individuais. Na segunda apresenta-se a análise dos resultados obtidos nessas entrevistas realizadas com as/os participantes do estudo. Na terceira é apresentado o roteiro de planificação da oficina de formação.

O Capítulo 5 está dividido em duas partes que correspondem, respetivamente, às últimas etapas de uma investigação ação. Na primeira faz-se uma descrição e uma análise das atividades desenvolvidas pelas/os participantes no contexto da componente presencial da oficina de formação. Na segunda apresenta-se a análise dos resultados das entrevistas individuais que foram realizadas com as/os participantes após o término da oficina de formação.

## CAPÍTULO 1 – REFERENCIAIS DE POLÍTICAS ANTIDISCRIMINAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES<sup>5</sup>

### Introdução

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o tema em estudo através da análise de um conjunto significativo de documentos legislativos, relatórios e recomendações sobre a igualdade de direitos e a não discriminação, produzidos ao nível da ONU, UE e Portugal. Recorrendo ao modelo concetual proposto pela cientista política Ange-Marie Hancock (2007), pretende-se compreender (1) se as políticas para a igualdade de organismos internacionais, da UE e de Portugal abordam as desigualdades numa perspetiva unitária, múltipla ou interseccional e (2) o modo como as políticas de educação e formação de professoras/es incorporam essas diretrizes, seja a partir de uma abordagem unitária, múltipla ou interseccional.

Hancock (2007) propõe três abordagens concetuais de análise das políticas públicas. Na abordagem unitária (*unitary approach*) considera-se apenas uma categoria de diferença (género, raça, classe ou outra). Esta categoria é concetualizada de uma forma essencialista, uma vez que a abordagem a partir de uma só categoria de análise (e.g. género) ignora as diferenças intragrupo (e.g. raça, etnia, classe, entre outras) e estática, porque não reconhece que a forma como os indivíduos estão posicionados socialmente pode variar em função do contexto político e social em que se inserem. Na abordagem múltipla (*multiple approach*) reconhece-se a importância de concetualizar várias categorias de diferença (género e raça, ou raça e classe, entre outras), embora como mutuamente independentes, mantendo, assim, o seu estatuto essencialista e estático.

Por último, na abordagem interseccional (*intersectional approach*) embora se reconheça a relevância política de cada categoria de diferença (à semelhança da abordagem unitária), considera-se que a ênfase colocada apenas numa única ou em múltiplas categorias (mutuamente independentes) invisibiliza a experiência dos sujeitos que se encontram na interseção de múltiplas formas de opressão e de privilégio. Ao contrário da perspetiva múltipla, a abordagem interseccional considera a relação entre as categorias de análise “uma questão empírica em aberto” (p. 72) e não um dado *a priori*, ou seja, as categorias de raça, género e orientação sexual, entre outras, adquirem diferentes significações dependendo do contexto geográfico, político, social e económico em que operam e das múltiplas interações que estabelecem entre si. Neste sentido, de acordo com Hancock (2007), uma análise interseccional deve atender ao modo como as categorias de diferença configuram “[the] political institutions, political actors, the relationships between institutions and actors, and the relevant categories

---

<sup>5</sup> Este capítulo foi parcialmente publicado num artigo da minha autoria na Revista Interações: Henriques, T. (2015). Desafios da interseccionalidade às políticas de formação contínua de professor@s em Portugal. *Revista Interações*, 11(17), 100-123.

themselves” (p. 67).

## **1.1 Normas e medidas legislativas da ONU**

A Carta das Nações Unidas (1945) e a aprovação da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) configuram-se como instrumentos normativos fundamentais no desenvolvimento do Direito Internacional dos Direitos Humanos, promovendo e garantindo a elaboração de tratados internacionais de proteção dos direitos e liberdades fundamentais. Pode-se considerar a Carta das Nações Unidas (1945) como sendo um documento decisivo na constituição da visibilidade jurídica dos sujeitos de direitos humanos, principalmente na reafirmação<sup>6</sup> dos direitos das mulheres, quando, explicitamente, os povos das Nações Unidas declaram a sua determinação em “reafirmar a (...) fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres (...)” (Preâmbulo, segundo parágrafo). No sentido de concretizar esta determinação, propõe-se, entre outros, os seguintes objetivos: “(...) promover e estimular o respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião” (artigo 1.º, terceiro parágrafo), fomentando “a cooperação internacional no domínio económico, social, cultural, educacional e da saúde (...) (artigo 6.º, alínea b)).

No sentido de dar prosseguimento às disposições da Carta das Nações Unidas, é criada, ainda no ano de 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) com a missão de contribuir “(...) to the building of a culture of peace, the eradication of poverty, sustainable development and intercultural dialogue through education, the sciences, culture, communication and information” (UNESCO, 2010, p. 2). Uma das prioridades globais da Organização foca-se na promoção da igualdade de género no acesso à educação como condição necessária para a criação de um desenvolvimento sustentável à escala local e global.

Reconhecendo a importância em promover e implementar o sistema de proteção de direitos e liberdades fundamentais, a ONU proclama, três anos mais tarde, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Reafirma-se, no Preâmbulo, a universalidade dos valores da dignidade humana e da igualdade de direitos e reconhece-se que esses valores constituem os pilares da liberdade, da justiça e da paz no mundo. Neste sentido, é declarado que “[t]odos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados (...) na Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação” (artigo 2.º). O Preâmbulo termina com um apelo a todos os povos e nações no sentido de promoverem o respeito pelos direitos humanos através do ensino e da

---

<sup>6</sup> O reconhecimento jurídico dos direitos das mulheres data de 1919, com a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e, posteriormente, na Declaração de Filadélfia (1944), particularmente no contexto do trabalho (Cf. Rocha, 2008).

educação e pela adoção de medidas progressivas para garantir o reconhecimento e implementação desses princípios. O artigo 26.º, segundo parágrafo, confirma o valor que é atribuído à educação na promoção dos direitos humanos ao determinar o seguinte princípio:

A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Em matéria de legislação específica e vinculativa em relação aos direitos fundamentais e não discriminação em função da raça e etnia, a ONU (1965) adotou a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial<sup>7</sup> (seguidamente designada por Convenção). A década de 1970 caracterizou-se pela intensificação das mobilizações sociais internacionais pelo fim do colonialismo<sup>8</sup> (os movimentos de independência em vários países africanos, nomeadamente, aqueles que eram colonizados pelo governo português), do sistema de *apartheid* (principalmente na África do Sul) e o movimento dos direitos civis dos afro-americanos nos Estados Unidos (*african-american civil rights movement*), que exigiam o fim da segregação racial e da discriminação contra a população negra norte-americana e o reconhecimento à igualdade de direitos perante a lei. No texto introdutório da Convenção declara-se a necessidade de condenar e eliminar o colonialismo (quarto parágrafo) e todas as manifestações de discriminação racial e políticas governamentais “fundadas na superioridade ou no ódio racial, tais como as políticas de *apartheid*, de segregação ou de separação” (nono parágrafo).

A expressão “discriminação racial” utilizada na Convenção inclui outras categorias para além da raça e da etnia. De acordo com a definição que é apresentada no artigo 1.º, primeiro parágrafo, é considerada discriminação racial:

[T]oda a distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica que tenha por objetivo ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em igualdade de condições de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, económico, social, cultural, ou em qualquer outro campo da vida pública.

Uma das contribuições fundamentais da Convenção para garantir a proteção dos direitos fundamentais e a não discriminação foi a criação de um Comité (artigo 8.º, primeiro parágrafo) sobre a Eliminação da Discriminação Racial (CERD) que tem como função monitorizar o cumprimento pelos Estados Partes signatários dos princípios e das normas convencionadas. Para além de se estabelecer a

---

<sup>7</sup> A Convenção surge na linha de intenções da Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1963.

<sup>8</sup> Importa referir que as Nações Unidas se posicionaram contra o colonialismo e todas as práticas de segregação e discriminação que o caracterizam através da Declaração sobre a Concessão da Independência aos Países e aos Povos Coloniais, de 14 de dezembro de 1960.

obrigatoriedade destes países apresentarem um relatório sobre as medidas adotadas contra a discriminação racial que deem efeito às disposições da Convenção (artigo 9.º, primeiro parágrafo), cria-se a possibilidade de reconhecer a competência ao Comité para receber e analisar petições de pessoas singulares ou de grupos de pessoas que tenham sido vítimas, ou que se sintam vítimas, de discriminação racial (artigo 14.º, primeiro parágrafo). Das medidas que os Estados Partes se obrigam a adotar para lutar contra os preconceitos que levam à discriminação racial, destacam-se os domínios do ensino, da educação, da cultura e da informação. Nestes domínios, particularmente, deve-se promover “a compreensão, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais ou étnicos, bem como (...) promover os objectivos e princípios da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (...) e da presente Convenção” (artigo 7.º).

Em maio de 1968, designado pela ONU como o Ano dos Direitos Humanos, a Assembleia Geral das Nações Unidas organiza a I Conferência Mundial de Direitos Humanos<sup>9</sup> com o objetivo de refletir sobre os progressos alcançados desde a adoção da Declaração Universal dos Direitos humanos e propor um plano de ação para o futuro. Desta conferência, saiu a Proclamação de Teerão (1968) que reconhece que as nações unidas “fizeram progressos consideráveis na definição de normas com vista ao gozo e à protecção dos direitos humanos e liberdades fundamentais”, mas que “muito continua por fazer quanto à realização desses direitos e liberdades” (quarto parágrafo). De acordo com a assembleia geral, os Estados Partes devem incluir a temática dos direitos humanos nas suas agendas políticas e ratificar convenções e tratados ainda pendentes<sup>10</sup>. Para além destes aspetos, reafirma-se a necessidade de lutar contra todas as formas de discriminação baseadas na raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras (ponto 1); reconhece-se que os direitos humanos e as liberdades fundamentais são indivisíveis, isto é, “[o] alcançar de um progresso duradouro na realização dos direitos humanos depende de políticas de desenvolvimento económico e social acertadas e eficazes, a nível nacional e internacional” (ponto 13); destaca-se, de entre os grupos sociais discriminados, “a discriminação de que as mulheres ainda são vítimas em várias regiões do mundo [e que] tem de ser eliminada (...) para o progresso da humanidade” (ponto 15); incentiva-se o encorajamento das “aspirações da geração mais jovem a um mundo melhor, no qual os direitos humanos e liberdades fundamentais sejam uma realidade plena [que] devem ser encorajadas ao máximo” (ponto 17).

---

<sup>9</sup> A segunda e a mais recente Conferência Mundial de Direitos Humanos teve lugar em Viena, em 1993. Esta conferência representou um momento importante de reafirmação da universalidade dos direitos humanos, de avaliação do progresso realizado desde a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e da identificação dos obstáculos e respetivas formas de superação dos mesmos. Nesta Conferência aprovou-se, por maioria consensual, a Declaração e Programa de Ação de Viena.

<sup>10</sup> Destacam-se a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965, a Convenção dos Direitos Políticos das Mulheres, de 1952, o Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos e o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais, ambos de 1966.



Como já foi referido anteriormente, embora as mulheres tenham sido o primeiro grupo social a ser reconhecido, legalmente, como sujeitos de direitos, só em 1979, as Nações Unidas adotaram a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres<sup>11</sup> (CEDAW, 1979). Neste documento legal (seguidamente designado por Convenção) reconhece-se que a discriminação contra as mulheres viola os princípios da igualdade de direitos e do respeito à dignidade humana constituindo-se como um obstáculo ao desenvolvimento social dos países e à paz no mundo. Neste sentido, a ONU considera que existe discriminação contra as mulheres quando se verifica:

(...) qualquer distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo que tenha como efeito ou como objectivo comprometer ou destruir o reconhecimento, o gozo ou o exercício pelas mulheres, seja qual for o seu estado civil, com base na igualdade dos homens e das mulheres, dos direitos do homem e das liberdades fundamentais nos domínios, político, económico, social, cultural e civil ou em qualquer outro domínio (artigo 1.º).

Saliente-se que os termos “mulheres” e “homens” são utilizados neste documento, tal como noutros que foram apresentados anteriormente, num sentido universalista e essencialista, isto é, como grupos homogéneos que estão sujeitos aos mesmos tipos de opressão e/ou privilégio, só pelo facto de serem mulheres, ou homens. O não reconhecimento das diferenças, hierarquias e desigualdades sociais intragrupos enquadra-se numa política de igualdade assente num modelo essencialmente unitário (Hancock, 2007b). Reconhece-se, assim, o direito à igualdade entre os “sexos”, mas não o direito à igualdade e à não discriminação das mulheres que vivem múltiplas e intersetadas formas de opressão, como reivindicavam as feministas negras norte-americanas e europeias desde os finais da década de sessenta (Anthias & Yuval-Davis, 1992; Collins, 2002; Crenshaw, 1989; Yuval-Davis, 2006).

Embora o discurso da igualdade domine a ideologia político-jurídico expressa nos documentos legais internacionais, a Convenção abre caminho ao discurso da diferença ao reconhecer “os problemas particulares das mulheres rurais e o papel importante que estas mulheres desempenham para a sobrevivência económica das suas famílias, nomeadamente, pelo seu trabalho nos sectores não monetários da economia” (artigo 14.º, primeiro parágrafo). Neste sentido, as Nações Unidas decidem adotar todas as medidas apropriadas para assegurar a aplicação das disposições da Convenção às

---

<sup>11</sup> Essa Convenção foi fruto do esforço do movimento feminista internacional em comprometer os Estados Membros das Nações Unidas na condenação da discriminação contra a mulher em todas as suas formas e manifestações. Em grande parte, a Convenção resultou da I Conferência Mundial da Mulher, realizada pelas Nações Unidas na Cidade do México, em 1975. Note-se que a Convenção foi, de entre as Convenções da ONU, a que mais recebeu reservas por parte dos países que a ratificaram. Ressalta-se que esta Convenção foi, e continua a ser, reforçada por inúmeros documentos das Nações Unidas, incluindo protocolos, declarações, recomendações e planos de ação do ciclo de conferências mundiais sobre direitos humanos e sobre mulheres, nomeadamente, o Protocolo Opcional (1999) da Convenção, bem como a Recomendação Geral n.º 19 e n.º 28 do CEDAW (que abordam, respetivamente, a violência contra as mulheres e os eixos de discriminação em função do sexo e do género), a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) e os respetivos Protocolos Facultativos (2000) e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

mulheres das zonas rurais.

A adoção de medidas legislativas específicas para um grupo de mulheres diferenciadas, as mulheres rurais, e a sua elegibilidade jurídica enquanto sujeitos de direitos, enquadra-se no modelo de abordagem interseccional das discriminações, proposto por Hanckok (2007b), uma vez que se reconhece que as mulheres rurais estão sujeitas a ser discriminadas, não só pelo facto de serem mulheres e rurais (modelo aditivo da discriminação) mas pelo facto de serem “mulheres rurais” (Crenshaw, 1989). Embora o princípio da interseccionalidade enforme as disposições da Convenção relativamente à condição das mulheres rurais, restam dúvidas sobre se houve uma intenção explícita nesse sentido da parte dos/as legisladores/as. De acordo com Rocha (2008), a partir dos anos de 1970 o apoio económico das organizações internacionais, em relação às políticas de género, passa a estar condicionado à integração e produtividade das mulheres no mercado de trabalho. Progressivamente, a consagração dos “direitos das mulheres para o desenvolvimento da humanidade” vai-se transformando em “deveres das mulheres para o desenvolvimento económico” (Rocha, 2008, p. 146). Neste contexto, atender às particularidades dos problemas das mulheres rurais parece decorrer mais de um interesse economicista<sup>12</sup> do que de um verdadeiro interesse pela situação de discriminação interseccional de que essas mulheres são alvo<sup>13</sup>.

Apesar das reivindicações dos movimentos feministas das mulheres negras, mulheres de cor, mulheres rurais, mulheres migrantes e mulheres lésbicas e mulheres transexuais, foi necessário esperar até 2010 para que o Comité para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW, 2010)<sup>14</sup>, através da Recomendação Geral n.º 28 (a seguir designado como Recomendação), faça um apelo aos Estados Partes para fazerem uma interpretação mais inclusiva e interseccional do artigo 2.º da Convenção (1979). Embora a Convenção só faça referência à discriminação em função do “sexo”, o Comité esclarece (quinto parágrafo) que uma leitura interrelacionada do artigo 1.º, do artigo 2.º, alínea f), e do artigo 5.º, alínea a), “não deixa dúvidas em relação ao facto de que a Convenção se refere, igualmente, à discriminação baseada no ‘género’”. O Comité entende que o termo “sexo” diz respeito às diferenças biológicas entre homens e mulheres, enquanto que o termo género “refers to socially constructed identities, attributes and roles for women and men and society’s social and cultural meaning for these biological differences resulting in hierarchical relationships between women and men

---

<sup>12</sup> Em 1970 a ONU já tinha lançado um programa de ação internacional para o desenvolvimento das mulheres no trabalho intitulado *Women in Development Program Unit* – WID e em 1973, como resultado deste, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, apresentou o programa *Gender Equality in Development Unit* – GED, com o objetivo de promover políticas de género para as mulheres que incluam uma melhor integração e produtividade no mercado de trabalho e na criação de microempresas (Cf. Rocha, 2008, p. 146).

<sup>13</sup> Os direitos das mulheres só são reconhecidos como direitos humanos na Declaração e Programa de Ação de Viena (ONU, 1993), uma vez mais, em virtude da grande pressão das entidades não governamentais e dos movimentos feministas. Assim, declara-se, que “[os] Direitos Humanos das mulheres e das crianças do sexo feminino constituem uma parte inalienável, integral e indivisível dos Direitos Humanos universais” (décimo oitavo parágrafo).

<sup>14</sup> O CEDAW tem a função de examinar os progressos realizados na aplicação da Convenção e foi estabelecido pela mesma (Cf. Convenção, artigo 17.º).

and in the distribution of power and rights favouring men and disadvantaging women” (quinto parágrafo).

Para além de reconhecer que as desigualdades sociais, culturais e económicas entre homens e mulheres resultam de relações desiguais de poder e direitos que favorecem os homens em detrimento das mulheres (Scott, 1986), o Comité reconhece, igualmente, que a interseccionalidade é um conceito fundamental para se compreender que “the discrimination of women based on sex and gender is inextricably linked with other factors that affect women, such as race, ethnicity, religion or belief, health, status, age, class, caste, and sexual orientation and gender identity” (CEDAW, Rec. Geral 28, 2010, décimo oitavo parágrafo). Neste sentido, os Estados Partes devem reconhecer e proibir as várias e intersetadas formas de discriminação de que as mulheres são alvo, quer a discriminação direta, quando se verifica um tratamento explicitamente diferente em função do sexo ou do género, quer a discriminação indireta, que ocorre quando uma lei, um discurso político ou uma prática parecem ser neutros em relação ao sexo e ao género, mas que, na prática, tem um efeito discriminatório sobre a mulher, porque, sob a aparente neutralidade de uma medida política, não são levadas em conta as desigualdades estruturais que historicamente colocaram as mulheres em situação de desvantagem em relação aos homens (décimo sexto parágrafo).

Ao contrário da legislação europeia que, a partir dos anos 2000, tem incorporado algumas recomendações para abordar as discriminações múltiplas e a própria interseccionalidade (Alonso, 2010, 2012; Burri & Schiek, 2009; Verloo & Walby 2002; Squires, 2009), como será apresentado mais à frente, as Nações Unidas sempre mostraram uma maior resistência em reconhecer legalmente, por um lado, outros eixos de discriminação para além do “sexo”, no caso da discriminação contra as mulheres e, por outro, os direitos fundamentais das pessoas LGBTTTQI.

Por exemplo, atualmente, ainda não existe uma Convenção que proteja e garanta os direitos fundamentais das pessoas LGBTTTQI. Contudo, o Conselho das Nações Unidas para os Direitos Humanos, na sequência da I Declaração sobre Direitos Humanos, orientação sexual e identidade de género<sup>15</sup> de 22 de junho (ONU, 2008) adotou, dois anos mais tarde, a Resolução 17/19 de 14 de julho (ONU, 2011). Esta iniciativa abriu caminho para a elaboração do primeiro Relatório<sup>16</sup> oficial das Nações

---

<sup>15</sup> As Nações Unidas aprovaram a adoção da resolução AG/RES. 2435 (XXXVIII-O/08), em 3 de junho de 2008, sobre “Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Género” por parte da Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos.

<sup>16</sup> Relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, “Leis Discriminatórias, Práticas e Atos de Violência contra Indivíduos em Razão de sua Orientação Sexual e Identidade de Género” (A/HCR/19/41). Neste relatório apresenta-se evidência de um padrão de violência sistemática e de discriminação, dirigidas às pessoas de todas as regiões do mundo em função da sua orientação sexual e identidade de género. A discriminação verifica-se no emprego, nos cuidados de saúde, na educação, na justiça e na violência, sob a forma de ataques físicos e assassinatos. O relatório incluiu, igualmente, um conjunto de recomendações dirigidas aos Estados Partes para fortalecer a proteção dos direitos das pessoas LGBT (Cf. ONU, 2012, p. 9).

Unidas sobre o tema. Com base neste Relatório, foi publicado o guião *Born free and equal: Sexual orientation and gender identity in international human rights law* (ONU, 2012), que define as seguintes obrigações legais dos Estados Partes em relação à proteção dos direitos humanos fundamentais das pessoas LGBTI: (1) Proteger as pessoas da violência homofóbica e transfóbica; (2) Prevenir tortura e tratamento cruel, desumano e degradante de pessoas LGBTI; (3) Descriminalizar a homossexualidade; (4) Proibir a discriminação baseada em orientação sexual e identidade de género; (5) Respeitar as liberdades de expressão, de associação e de reunião pacífica.

Ao nível internacional, a UNESCO tem contribuído para que o direito à educação universal, consagrado na Carta das Nações Unidas (1945) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), seja promovido e implementado por todos os Estados Partes, através de políticas públicas regionais e nacionais que garantam o acesso de todas e todos a uma educação de qualidade. Na viragem do milénio, a UNESCO (2000) conduziu a maior e a mais extensa avaliação sobre o estado da educação básica ao nível mundial. Os resultados dessa avaliação mostraram que (1) numa população de 800 milhões de crianças com menos de 6 anos de idade, menos de um terço tem acesso à educação pré-escolar, (2) 60% das raparigas, num universo de 113 milhões de crianças, não tem acesso ao ensino básico e (3) cerca de 880 milhões de adultos são analfabetos, sendo a maioria mulheres (UNESCO, 2000, p. 12).

Estes resultados levaram à adoção de um conjunto de medidas de promoção, implementação e monitorização de políticas educativas para garantir, efetivamente, o acesso de todos/as à educação básica. Este documento foi adotado no âmbito do Fórum Mundial da Educação que decorreu em Dakar em abril de 2000, passando a ser designado pelo acrónimo EFA (Education For All, 2000). No mesmo ano, a Assembleia Geral da ONU (2000) adotou uma Declaração que ficou conhecida como a “Declaração do Milénio” e que se constitui como um documento fundamental de referência para a formulação dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) (ONU, 2000). Esta agenda tinha como finalidade erradicar a pobreza e a fome no mundo, através da concretização de vários objetivos, entre eles, destaca-se, aqui, o ODM 2 – Alcançar o ensino básico para todos/as, garantindo que até 2015, todas as crianças do mundo, rapazes e raparigas, tenham possibilidade de terminar o primeiro ciclo de estudos; o ODM3 – Promover a igualdade de género e o empoderamento das mulheres, eliminando-se a disparidade de género na frequência do ensino básico e do ensino secundário, de preferência, até 2005 e em todos os níveis de ensino até 2015.

De acordo com o Relatório sobre os ODM (ONU, 2015), embora se tenham alcançado resultados significativos em relação às metas estabelecidas para a consecução dos ODM, os objetivos propostos para o período de 2000-2015 ainda estão aquém de serem concretizados na sua totalidade, uma vez que, como se refere no Relatório, “(...) [m]illions of people are being left behind, especially the poorest and those disadvantaged because of their sex, age, disability, ethnicity or geographic location. Targeted efforts will be needed to reach the most vulnerable people” (p. 8). No caso de Portugal, como será desenvolvido mais à frente, os ODM foram incorporados nas políticas públicas, principalmente na

promoção da igualdade de género em todas as esferas sociais e políticas, embora ainda não se tenham concretizado muitas das metas propostas.

Tendo como referência os resultados do Relatório mencionado acima, a ONU (2015) toma a resolução de lançar uma agenda mais ambiciosa para o período de 2015-2030, “Transformar o nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (A/RES/70/1), no dia 25 de setembro de 2015. De âmbito universal, a Agenda 2030, propõe 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas que devem ser implementados nas agendas políticas de todos os países. A grande novidade nesta Agenda, e que deveria ter sido incorporada logo nos ODM (ONU, 2000) é o facto do desenvolvimento sustentável integrar não só a dimensão económica e ambiental, mas, também, a dimensão social. Neste sentido, os ODS reforçam e alargam os objetivos relativos à eliminação das desigualdades sociais e da promoção dos Direitos Humanos como áreas transversais a todos os ODS.

Em linha com os ODS da Agenda 2030 e com outros instrumentos, como o EFA (UNESCO, 2000), o plano de Ação Prioritário para a Igualdade de Género – 2014-2021 (UNESCO, 2014), o Relatório mundial sobre a violência contra as crianças (ONU, 2006), a UNESCO (2015) lançou uma nova agenda com um programa educativo mais ambicioso para o período de 2015-2030, intitulada “Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”. Este Plano de Ação apresenta estratégias inovadoras não só para garantir o direito fundamental de acesso à educação, mas garantir, igualmente, o direito a uma educação de qualidade, que promova não apenas um desenvolvimento sustentável, mas, também estilos de vida sustentáveis. Neste documento reconhece-se, pela primeira vez, ao nível da UNESCO, “(...) the danger of concentrating on access to education without paying enough attention to whether students are learning and acquiring relevant skills once they are in school” (p. 25).

Outra medida inovadora é a promoção de uma agenda educacional focada na inclusão e na equidade. Embora a igualdade de género, à semelhança de outros documentos, se constitua como um objetivo específico (ODS4) dentro dos 17 ODS propostos pela ONU, a UNESCO (2015) reconhece a necessidade de alargar a promoção da igualdade de oportunidades no acesso e na qualidade da educação numa perspetiva mais inclusiva:

(...) giving everyone an equal opportunity, and leaving no one behind signals another lesson: the need for increased efforts especially aimed at reaching those marginalized or in vulnerable situations. All people, irrespective of sex, age, race, colour, ethnicity, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property or birth, as well as persons with disabilities, migrants, indigenous peoples, and children and youth, especially those in vulnerable situations or other status, should have access to inclusive, equitable quality education and lifelong learning opportunities (p. 25)

Para além do indicador “género” na promoção e avaliação do acesso e qualidade na educação, propõe-se, pela primeira vez, num documento da UNESCO, outros indicadores, como a “raça”, a “etnia”, a “cor”, entre outros. A inclusão de outros grupos historicamente marginalizados e oprimidos

exige, necessariamente, uma abordagem interseccional de diferentes categorias de forma a que a educação possa ser ainda mais equitativa e inclusiva.

Uma das metas a atingir até 2030 consiste em assegurar

that all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development (UNESCO, 2015, p. 48)

Para alcançar estes objetivos é necessário que essas temáticas sejam incluídas nas políticas educativas nacionais, nos currículos, na formação das/os professoras/es e na avaliação dos/as alunos/as, ou seja, a nova agenda para a educação inclusiva e equitativa constitui-se como o maior desafio às políticas públicas educativas, nomeadamente, no países em que a formação para a cidadania, numa perspetiva de direitos humanos e de não discriminação não faz parte da formação inicial ou contínua de professoras/es.

Na EU, a implementação dos ODS já está em curso. No caso de Portugal, numa primeira fase, foram priorizados 6 ODS na implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Três desses ODS contemplam de forma direta (ODS4-Educação de Qualidade) ou indireta (ODS5 – Igualdade de Género e o ODS10 – Reduzir as Desigualdades) o campo da educação (MNE, 2017). O impacto da concretização destes objetivos ao nível do sistema educativo será apresentado na secção correspondente.

## **1.2 Normas e medidas legislativas das instituições europeias**

As primeiras orientações e medidas políticas internacionais para a igualdade e a não discriminação foram transpostas, quase simultaneamente, para a legislação europeia. Contudo, a proibição e a proteção contra qualquer forma de discriminação não se limitaram, como veremos mais à frente, ao Direito Internacional dos Direitos Humanos. Ao nível nacional, em muitos países, os tribunais sempre se pronunciaram sobre casos de discriminação que violam, quer as leis constitucionais nacionais, quer as normas internacionais. Paralelamente, ao nível regional, o Conselho da Europa (CoE), o Parlamento Europeu (PE) e a Comissão Europeia (CE) têm tido uma atuação no campo dos direitos humanos que, em muitos casos, precedeu as Declarações, Resoluções e Convenções das Nações Unidas.

Tendo como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o CoE (1950), através da Convenção de Salvaguarda dos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais<sup>17</sup> (em seguida

---

<sup>17</sup> Em Portugal, a Convenção só foi aprovada para ratificação pela Lei n.º 65/78, de 13 de outubro, publicada no Diário da República, I Série, n.º 236/78 (retificada por Declaração da Assembleia da República publicada no Diário da República, I Série, n.º 286/78, de 14 de dezembro). Também nesse mesmo ano, e mediante aviso do Ministério dos Negócios Estrangeiros, é publicada no Diário da República, I Série A, n.º 57/78, de 9 de março

denominada Convenção), adotada em Roma, a 4 de novembro de 1950, propõe-se proteger e desenvolver os direitos humanos e as liberdades fundamentais como condição fundamental para realizar o projeto democrático europeu. Partindo desta convicção, o artigo 14.º, sobre a proibição de discriminação, estabelece:

O gozo dos direitos e liberdades reconhecidos na presente Convenção deve ser assegurado sem quaisquer distinções, tais como as fundadas no sexo, raça, cor, língua, religião, opiniões políticas ou outras, a origem nacional ou social, a pertença a uma minoria nacional, a riqueza, o nascimento ou qualquer outra situação.

Com a finalidade de assegurar o respeito pelas disposições estabelecidas pela Convenção, é criado, através do artigo 19.º, o Tribunal Europeu de Direitos Humanos (TEDH), com sede em Estrasburgo. A atuação deste órgão tem sido relevante, particularmente, em relação à proteção de direitos que não estão explicitamente mencionados em nenhum dos dispositivos da Convenção, como é o caso da orientação sexual e da identidade de género. Nesta matéria, o TEDH recorreu à relevância da Convenção na apreciação judicial de inúmeros casos de discriminação com base na orientação sexual<sup>18</sup> e na identidade de género. De salientar que o volume crescente de jurisprudência do TEDH estabeleceu regras importantes no domínio da violência contra as mulheres e pessoas LGBT<sup>19</sup>.

No âmbito da UE, a adoção do Tratado de Amesterdão<sup>20</sup> (CE, 1997) vem consolidar o compromisso dos Estados Membros em promover políticas de igualdade e antidiscriminação. Para além da discriminação em função do sexo, que tem como base o princípio de igualdade entre mulheres e homens, e da proibição de discriminar em função da nacionalidade, o artigo 13.º estabelece que “(...) o Conselho pode tomar as medidas necessárias tendo em vista o combate contra toda e qualquer discriminação fundamentada no sexo, raça ou origem étnica, religião ou crenças, deficiências, idade ou orientação sexual”. É importante notar que a menção explícita à proibição de discriminar em função da orientação sexual surge, pela primeira vez, num tratado internacional<sup>21</sup>. Outro marco importante a

---

de 1978, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) das Nações Unidas (Cf. Rocha, 2008).

<sup>18</sup> O caso Salgueiro Silva Mouta é um exemplo paradigmático dessa linha de atuação (Cf. Santos C. M., Santos A.C., Lima & Duarte, 2012). O Tribunal julgou que ao pai homossexual não pode ser negada a guarda da criança com base na sua orientação sexual, uma vez que a matéria viola o direito do pai à vida familiar estabelecida no artigo 8.º da Convenção. O Tribunal considerou ainda que o artigo 14.º da Convenção, sobre a “Proibição de Discriminação”, deve (sub)entender o direito à não discriminação com base na orientação sexual.

<sup>19</sup> O Conselho da Europa tem feito algumas recomendações em matéria de proteção dos direitos humanos das pessoas LGBT: Recomendação 924/1981, sobre o direito de autodeterminação sexual das mulheres e homens; Recomendação 1470 de 30 de junho de 2000 sobre a imigração e asilo para gays e lésbicas e seus parceiros; Recomendação 1474 de 26 de setembro de 2000 sobre a situação de gays e lésbicas na Europa e a Recomendação 1635 de 25 de novembro 2003, sobre gays e lésbicas no desporto e a Recomendação 211 sobre a liberdade de expressão e de reunião das lésbicas, homossexuais, bissexuais e transexuais, em 2007 (Bezerra, 2008, pp. 78-79).

<sup>20</sup> Posteriormente alterado pelo Tratado de Nice, 2001, e pelo Tratado de Lisboa, 2009.

<sup>21</sup> O Parlamento Europeu (PE) já tinha aprovado algumas resoluções, de caráter não impositivo, sobre direitos humanos e orientação sexual. A primeira, foi adotada em 1984 e proclamava a luta pelo fim da discriminação com base na orientação sexual. Dez anos mais tarde, em 1994, a partir do Relatório “Roth”, que revelava os índices e os tipos de discriminações contra lésbicas e gays na UE, o PE adotou a recomendação sobre a abolição

assinalar é o estabelecimento da garantia do direito à não discriminação em função da raça ou origem étnica através da consagração das competências das instituições da UE para executar as políticas antirracistas (artigo 13.º e artigo 21.º).

No sentido de estabelecer um quadro jurídico ao disposto no artigo 13.º do Tratado, a CE adotou duas diretivas fundamentais em matéria de princípios de igualdade e não discriminação. A primeira, a Diretiva 2000/43/CE, de 29 de junho de 2000, relativa à eliminação da discriminação<sup>22</sup>, baseada em motivos de origem racial ou étnica no emprego, formação, educação, segurança social, cuidados de saúde, habitação e acesso a bens e a serviços. A segunda, a Diretiva 2000/78/CE de 27 de novembro de 2000, que visa eliminar a discriminação no domínio do emprego e da atividade profissional, em função da religião ou crença, deficiência, idade ou orientação sexual<sup>23</sup>.

Para além da inclusão de vários eixos de igualdade e de discriminação, as diretrizes contemplam, pela primeira vez, num documento legal, as discriminações múltiplas ao reconhecer que se deve “(...) procurar eliminar as desigualdades e promover a igualdade entre mulheres e homens, em especial dado que as mulheres são frequentemente vítimas de discriminações de múltipla índole” (Considerando n.º 4 da Diretiva 2000/43/CE e o Considerando n.º 3 da Diretiva 2000/78/CE). Os documentos contêm igualmente, uma referência, embora indireta, à discriminação interseccional, quando, no artigo 17.º, da Diretiva 2000/43/CE, e no artigo 19.º, da Diretiva 2000/78/CE, se obriga a CE, de acordo com o princípio da tomada em consideração sistemática da questão da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres (*mainstreaming* de género), a incluir no relatório sobre a implementação dessas diretivas pelos Estados Membros uma avaliação do impacto das medidas tomadas sobre os homens e as mulheres<sup>24</sup>.

---

de todas as formas de discriminação por orientação sexual. Ainda antes da entrada em vigor do Tratado de Amesterdão, e preocupado com o crescimento da União Europeia, o PE adotou, em 1998, uma resolução afirmando que “não consentirá a associação de nenhum país que por meio de sua legislação ou política viole os direitos humanos de lésbicas e homens gays”. Cf. página eletrónica da HREA em [http://www.hrea.net/learn/guides/lgbt\\_pt.html](http://www.hrea.net/learn/guides/lgbt_pt.html).

<sup>22</sup> Segundo essa diretiva (artigo 2.º, n.º 2), “a) [c]onsidera-se que existe discriminação direta sempre que, em razão da origem racial ou étnica, uma pessoa seja objeto de tratamento menos favorável que aquele que é, tenha sido ou possa vir a ser dado a outra pessoa em situação comparável; b) Considera-se que existe discriminação indireta sempre que uma disposição, critério ou prática aparentemente neutra coloque pessoas de uma dada origem racial ou étnica numa situação de desvantagem comparativamente com outras pessoas, a não ser que essa disposição, critério ou prática seja objetivamente justificada por um objetivo legítimo e que os meios utilizados para o alcançar sejam adequados e necessários”.

<sup>23</sup> A discriminação em função do “sexo” não é considerada em nenhuma das diretrizes mencionadas, pelo facto de já existir, à época, jurisdição sobre o princípio de igualdade entre homens e mulheres no emprego e na atividade profissional. Em relação à proteção dos direitos das mulheres fora do meio do trabalho, a Decisão 2001/51/EC do Conselho, de 20 dezembro de 2000, estabeleceu um programa de Ação Estratégia para a Igualdade de Género (2001-2005) onde já se contemplava, embora sem força de lei, o princípio de igualdade de tratamento entre homens e mulheres no acesso a bens e a serviços. No entanto, só em 13 de dezembro de 2004, foi adotada a Diretiva 2004/113/EC que implementou e garantiu esse direito. Dois anos mais tarde, esses domínios de proteção são alargados e consagrados pela Directiva 2006/54/EC.

<sup>24</sup> Note-se que nesta proposta o género ainda surge como o único eixo transversal de abordagem interseccional das discriminações múltiplas.



No entanto, a consagração na lei comunitária da obrigação dos Estados Membros em garantir uma abordagem das discriminações múltiplas só foi estabelecida pelo PE (2009), através da Resolução (P6\_TA(2009)0211) de 2 de abril de 2009, relativa à igualdade de tratamento de pessoas independentemente da sua religião ou crença, deficiência, idade ou orientação sexual<sup>25</sup>. Enquanto nos documentos anteriores a perspectiva da discriminação múltipla e/ou da interseccionalidade era abordada a partir da categoria de género (numa perspectiva hierárquica), argumentando-se que as mulheres são frequentemente vítimas de discriminação múltipla<sup>26</sup>, neste documento surge, pela primeira vez, um discurso que considera todas as possíveis combinações de eixos de discriminação:

(...) the Community should, in accordance with Articles 3(2) and 13 of the EC Treaty, aim to eliminate inequalities relating to sex, race or ethnic origin, disability, sexual orientation, religion or belief, or age or a combination of these, and to promote equality, whatever combination of characteristics relating to the above-mentioned factors a person may have (...) (Emendas 10.<sup>a</sup> e 23.<sup>a</sup>).

Este entendimento das múltiplas desigualdades constitui-se, de acordo com Hanckok (2007b) numa questão empírica em aberto, condição fundamental para uma abordagem interseccional das categorias sociais.

Através do estabelecido no artigo 16.º da Resolução (PE, 2009), o Relatório da Comissão sobre a aplicação da legislação pelos Estados Membros deve incluir informação relativa à discriminação múltipla, que, por sua vez, deve abranger todos os eixos de discriminação (descritos no artigo 1.º), em razão da religião ou crença, orientação sexual, idade, deficiência, sexo, raça e origem étnica. O relatório deve incluir, igualmente, e sempre que necessário, propostas de revisão e atualização da Diretiva.

O interesse da UE em desenvolver uma abordagem coerente e integrada das políticas antidiscriminação levou à adoção, por alguns países de um “modelo integrado”, ou seja, um modelo sustentado por uma só legislação e um só organismo para a igualdade para abordar todas as questões da discriminação. Esta nova arquitetura política oferece novas possibilidade para abordar situações de discriminação múltipla e interseccional (Alonso, 2010; Squires, 2009). Embora reconhecendo as especificidades das discriminações inerentes aos diferentes grupos, o modelo integrado baseia-se no princípio segundo o qual a proteção e a garantia dos direitos humanos são do interesse e da responsabilidade da sociedade em geral. Pelo que foi exposto, quer ao nível da legislação, quer ao nível das instituições, a UE, de acordo com a tipologia proposta por Hancock (2007b), está em vias de

---

<sup>25</sup> Na ausência de uma Diretiva específica sobre essa matéria, o Parlamento Europeu adotou um conjunto de emendas à primeira Proposta da Comissão Europeia (COM(2008) 426) de 2 de julho de 2008.

<sup>26</sup> O texto do Considerando n.º 13 da Proposta COM(2008)426 tem a seguinte redação: “In implementing the principle of equal treatment irrespective of religion or belief, disability, age or sexual orientation, the Community should, in accordance with Article 3(2) of the EC Treaty, aim to eliminate inequalities, and to promote equality between men and women, especially since women are often the victims of multiple discrimination”.

transição de uma perspetiva puramente unitária para uma perspetiva de abordagem múltipla e interseccional das discriminações múltiplas.

### 1.3 Normas e medidas legislativas em Portugal

Ao nível da legislação contra a discriminação e dos organismos de promoção da igualdade, Portugal tem incorporado as diretrizes internacionais e comunitárias para a abordagem das múltiplas desigualdades, incluindo a perspetiva da interseccionalidade (Alonso, 2010; Hancock, 2007b). Uma análise comparativa entre alguns documentos legislativos de referência, como a Constituição da República Portuguesa (AR, 2005), o Código do Trabalho<sup>27</sup> (ACT, 2009) e os recentes Planos Nacionais para a Igualdade e a Não discriminação (CIG, 2007, 2011, 2013) mostra que, a partir de 2007, Portugal, a par de outros Estados Membros, inicia uma transição entre uma perspetiva unitária e uma perspetiva múltipla de abordagem de vários eixos de discriminação e desigualdade (Hancock, 2007b).

A partir de 1976, a Constituição da República Portuguesa (VII revisão constitucional, 2005) garante a todas as cidadãs e cidadãos a mesma dignidade social e igualdade perante a lei em matéria de direitos e liberdades fundamentais. Cabe ao Estado português a tarefa fundamental de “garantir os direitos e liberdades fundamentais e o respeito pelos princípios do Estado de direito” (artigo 9.º, alínea b), reafirmando-se, explicitamente o compromisso do Estado português na promoção da igualdade entre homens e mulheres (alínea h))<sup>28</sup>.

No que respeita aos direitos e deveres, declara-se que ninguém pode ser privado dos seus direitos ou isento dos seus deveres em função da “(...) ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual”<sup>29</sup> (artigo 13.º, n.º 2). A Constituição confere, ainda, um tratamento igual para cidadãos

---

<sup>27</sup> Versão da Lei n.º 7/2009 de 12 fevereiro, da responsabilidade da Autoridade para as condições do Trabalho (ACT), que aprova o Código de Trabalho.

<sup>28</sup> A inclusão de uma alínea específica em relação à responsabilidade do Estado português em promover a igualdade entre homens e mulheres resulta, por um lado, da influência da conjuntura internacional que se intensificou em 1975, com a proclamação do Ano Internacional da Mulher das Nações Unidas, a I Conferência Mundial sobre as Mulheres na Cidade do México, onde se institui a Década das Nações Unidas para as Mulheres (1976-1985) e se aprovou o respetivo Plano de Ação Mundial, e, por outro, das recomendações feitas pelo Grupo de trabalho para a Participação da Mulher na Vida Económica e Social, criado em 1970, que foi seguido em 1973 pela criação da Comissão para a Política Social relativa à Mulher. Com uma atribuição meramente consultiva, este grupo de trabalho fazia o levantamento das discriminações legais contra as mulheres e elaborava propostas de alteração no direito da família e do trabalho (Cf. Página oficial da CIG online, <http://www.cig.gov.pt/a-cig/historia-da-cig/>). Importa referir ainda dois importantes contributos para promover as políticas para a igualdade e não discriminação no nosso país na década de 1970 e 1980, o primeiro, adesão de Portugal ao Conselho da Europa, em 1976, e a representação de Portugal, atribuída à Comissão da Condição Feminina (criada em 1975 e institucionalizada em Novembro de 1977 pelo Decreto-Lei nº 485/77 de 17 de Novembro, que substitui a anterior Comissão para a Política Social relativa à Mulher) no Comité criado em 1979, para abordar as questões da desigualdade de género, e o segundo, a ratificação, em 1983, da Convenção sobre a Eliminação Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres da Nações Unidas (1979) que obriga os Estados Membros signatários a apresentar, periodicamente, relatórios de avaliação sobre a elaboração e execução de medidas legislativas nessa matéria ao Comité (CEDAW).

<sup>29</sup> A proteção à não discriminação em função da orientação sexual foi consagrada na Constituição em 2004,

nacionais, estrangeiros e apátridas, com exceção dos direitos políticos, o exercício de funções públicas não técnicas, e os direitos e deveres que por lei são exclusivamente reservados aos portugueses (artigo 15.º, n.º 1 e n.º 2).

Em relação à educação, o artigo 74.º da Constituição garante o direito universal “à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (n.º 1), cabendo ao Estado a preocupação, entre outras, de “g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino (...)”; “i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa (...)”; “j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino” (n.º 2).

No direito à igualdade no acesso ao emprego e no trabalho, o Código de Trabalho (artigo 23.º, n.º 2) alarga a proteção dos direitos e a garantia dos deveres, passando a considerar a idade, o estado civil, a situação familiar, o património genético, a capacidade de trabalho reduzida, a deficiência, a doença crónica, a nacionalidade, a filiação sindical e a identidade de género<sup>30</sup>. Para além de não haver qualquer referência às discriminações múltiplas (nos documentos mencionados), verifica-se, igualmente, que os vários eixos de discriminação, consignados no texto da Constituição, são tratados de uma forma diferenciada e hierárquica (Alonso, 2010). Esta tendência segue, como vimos anteriormente, as normativas internacionais e da UE que sempre colocaram a igualdade entre homens e mulheres<sup>31</sup>, a deficiência<sup>32</sup> e a raça<sup>33</sup> no topo das prioridades, em matéria legislativa.

A transposição das Diretrizes 2000/43/CE e 2000/78/CE para o quadro legislativo nacional, a proteção constitucional dos direitos das lésbicas, gays e bissexuais, em 2004, a participação da sociedade civil, como órgãos consultivos, na estrutura dos organismos de igualdade (nomeadamente da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) e do Alto Comissariado para as Migrações (ACM)) e a reforma destes organismos<sup>34</sup>, são fatores que contribuíram para que, a partir de 2007, a perspetiva das desigualdades múltiplas e da interseccionalidade comece a ser incluída, de uma forma mais explícita,

---

convertendo Portugal num dos primeiros países, a par com a África do Sul, Canadá e Equador, a garantir constitucionalmente este direito.

<sup>30</sup> O projeto de lei para a inclusão da não discriminação em função da identidade de género no acesso ao emprego e no trabalho foi aprovado pela Assembleia da República no dia 6 de março de 2015.

<sup>31</sup> A Lei n.º 392/1979, de 20 setembro, relativa à garantia de igualdade de oportunidades e de tratamento para as mulheres no emprego e no trabalho.

<sup>32</sup> Ver, por exemplo, a Lei n.º 6/1971, de 8 novembro, relativa à reabilitação e integração social dos indivíduos portadores de deficiências.

<sup>33</sup> A Lei n.º 134/1999, designada por Lei de Defesa contra a Discriminação Racial, foi aprovada antes da adoção da Diretiva 2000/43/CE.

<sup>34</sup> O Secretariado Nacional para a Reabilitação (SNR) deu origem ao atual Instituto Nacional para a Reabilitação (INR), o Alto Comissariado para a Imigração e as Minorias Étnicas (ACIME) deu origem, em 2007, ao Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI) que, por sua vez, deu origem (Decreto-Lei n.º 31/2014 de 27 de fevereiro) ao Alto Comissariado para as Migrações (ACM), e a Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres (CIDM), que deu origem à atual Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG).

nos Planos Nacionais para a Igualdade<sup>35</sup>.

Neste sentido, o III Plano Nacional para a Igualdade - Cidadania e Género (2007-2010)<sup>36</sup> (III PNI) (GIG, 2007) estabelece que “as situações de discriminação múltipla exigem uma particular atenção atendendo às situações de desigualdade de oportunidades e discriminação que as mulheres enfrentam cumulativamente em função da raça, território de origem, religião, deficiência, idade ou orientação sexual”. De acordo com a classificação proposta por Squires<sup>37</sup> (2009) a utilização do termo “cumulativamente”, no texto, revela uma forma de abordagem dos vários eixos de desigualdade que se enquadra mais numa perspetiva de sobreposição (*cumulative*) do que de interseção (*combined*) dos mesmos. Por outro lado, a perspetiva múltipla privilegia uma categoria específica, as mulheres, tal como acontecia nos planos de igualdade e nos documentos legislativos anteriores. Para além destas limitações, é de salientar, como fatores positivos e inovadores, a substituição do termo “mulher” pelo termo “género”, evidenciando a natureza estrutural das desigualdades (superando o binómio mulher-homem), e a inclusão do termo “cidadania” que revela o interesse em abordar as múltiplas desigualdades vividas pelas mulheres (Alonso, 2012).

O IV Plano Nacional para a Igualdade, Género, Cidadania e não Discriminação (2011 -2013)<sup>38</sup> (IV PNI) (GIG, 2011) introduz uma política mais inclusiva e explicitamente direcionada para a eliminação de vários eixos de discriminação. As linhas de orientação deste Plano enquadram-se nos compromissos assumidos por Portugal nas várias instâncias internacionais e europeias, com destaque para a ONU, o CoE e a UE. Seguindo as orientações contidas na I Declaração sobre Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Género das Nações Unidas (ONU, 2008), o IV PNI contempla, pela primeira vez, um conjunto de medidas destinadas a eliminar a não discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género<sup>39</sup>. A inclusão do termo “não discriminação” no título do Plano revela, igualmente, a intenção de integrar os valores da não discriminação nas políticas da igualdade de género, como princípios estruturantes de uma política nacional virada para a justiça social. Para além de outros fatores, contribuíram para esta viragem, a coincidência do Ano Europeu da

---

<sup>35</sup> Os Planos Nacionais para a Igualdade são instrumentos de políticas públicas nacionais de promoção da igualdade e da não discriminação. A coordenação destes Planos é da responsabilidade dos organismos nacionais de promoção da igualdade, mas a execução das acções depende da participação de outros parceiros envolvidos.

<sup>36</sup> Aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 82/2007, publicada em Diário da República, 1.ª série, N.º 119 de 22 de junho de 2007.

<sup>37</sup> Para Squires (2009) existem três potenciais formas de abordagem dos eixos de discriminação: “(...) competing (where separate strands vie à vie against one another), cumulative (where separate strands are understood to overlap) and combined (where intersectional discrimination is recognized as qualitatively distinct from the sum of its discriminatory parts)” (p. 497).

<sup>38</sup> Aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 5/2011, publicada em Diário da República, 1.ª série, n.º 12 de 18 de janeiro de 2011.

<sup>39</sup> Este eixo de discriminação foi reconhecido pela Lei n.º 19/2013, de 21 de fevereiro, que altera o Código Penal incluindo agravamentos penais para crimes de ódio motivados pela transfobia. De acordo com a ILGA Portugal, a inclusão da categoria “identidade de género” no Código Penal era uma reivindicação antiga da ILGA Portugal, a par da inclusão da mesma categoria no Código do Trabalho e no artigo 13.º (Princípio da Igualdade) da Constituição da República Portuguesa (Cf. ILGA Portugal em <http://ilga-portugal.pt/noticias/441.php>).

Igualdade de Oportunidades para Todos, em 2007, com a Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia e, na linha da eliminação da discriminação em função da orientação sexual, a aprovação da Lei n.º 9/2010, de 31 de maio (2010) que permite o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo. A inclusão da orientação sexual e da identidade de género no discurso político para a igualdade e a não discriminação veio contribuir para uma maior abertura à abordagem das desigualdades múltiplas.

O V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não discriminação (2014 -2017)<sup>40</sup> (V PNI) (CIG, 2013b) dá continuidade aos objetivos e à concretização das medidas previstas nas áreas de intervenção para a igualdade e a não discriminação em função do género, da orientação sexual e da identidade de género. Estas medidas enquadram-se nas linhas metodológicas de ação do V PNI que aponta para a transversalização da dimensão da igualdade de género nas políticas sectoriais e intersectoriais e a abordagem dos fenómenos de discriminação múltipla.

Para além dos PNI, importa fazer uma breve referência aos Planos para a Integração dos Imigrantes (PII), da responsabilidade do ACIDI (2007, 2010), que têm adotado, igualmente, uma perspetiva múltipla na abordagem das desigualdades e discriminações. O II PII (2010-2013) ampliou consideravelmente o campo das discriminações múltiplas. Ao introduzir uma nova área de intervenção para o combate à vulnerabilidade sócio-económica dos idosos imigrantes, o II PII passa a contemplar, para além do género (já contemplado no PII anterior), a interseção de outras categorias de análise, como a raça, etnia, cor, religião, classe e idade, na abordagem da promoção da igualdade e da não discriminação dos/as imigrantes e descendentes.

Ao nível da arquitetura institucional, Portugal, ao contrário da maioria dos Estados Membros, não adotou um modelo integrado de políticas públicas para a igualdade. De acordo com Alonso (2010) Portugal desenvolveu um modelo intermédio, próprio, que pode ser designado de modelo “coordenado” (p. 34). Esta estratégia assenta, por um lado, na manutenção de políticas especializadas, coordenadas pelos organismos para a igualdade já existentes e, por outro, no desenvolvimento de mecanismos de articulação entre esses organismos.

Embora a perspetiva unitária, e a progressiva abertura a uma abordagem múltipla das desigualdades, sejam o denominador comum nas políticas nacionais para a igualdade e a não discriminação, o facto de Portugal ter uma longa tradição da participação da sociedade civil na elaboração de políticas públicas é apontado, por Alonso (2010; 2012) e Hancock (2007b) como um elemento facilitador da inclusão de uma abordagem interseccional das desigualdades e discriminações múltiplas<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 5/2011, publicada em Diário da República, 1.ª série, n.º 12 de 18 de janeiro de 2011.

<sup>41</sup> Cf. Alonso (2010, pp. 34-40) sobre o processo de participação da sociedade civil nos órgãos consultivos dos vários organismos para a igualdade.

### 1.3.1 Políticas e medidas educativas

Ao longo dos últimos trinta anos a legislação portuguesa tem incorporado gradualmente as políticas educativas europeias<sup>42</sup> e de outras organizações internacionais, como a UNESCO, para a promoção de uma educação orientada para o respeito pelas diferenças entre pessoas e pela eliminação de comportamentos discriminatórios e de qualquer forma de violência. Os princípios básicos da democracia, igualdade de oportunidades e não discriminação, defendidos na Constituição da República Portuguesa, foram transpostos para as normas que regulam o sistema educativo nacional através da Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>43</sup> (LBSE), de 14 de outubro de 1986. Nesse documento reconhece-se que a educação deve acolher um espírito de democracia no qual os outros indivíduos e as suas ideias sejam respeitados. A promoção de um diálogo aberto e a livre troca de ideias é um requisito fundamental quando se pretende formar “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (artigo 2.º, n.º 5). De acordo com o estipulado no artigo 3.º, o sistema educativo deve ser organizado de modo a “[a]ssegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (alínea d)) e “[a]ssegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos (...)” (alínea j)).

Em matéria de igualdade de direitos, o sistema educativo, de acordo com a LBSE, organiza-se em torno de dois eixos de diferenciação/desigualdade social, o género, mais explícito, e a “(...) consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” que, embora implicitamente<sup>44</sup>, remete para a raça, a origem étnica, a nacionalidade, a cor e a religião. De acordo com a tipologia de Hancock (2007b), os princípios organizativos da LBSE ainda se enquadram no modelo unitário de abordagem das múltiplas discriminações, ao considerar o género como o único factor de discriminação.

As políticas educativas para a diversidade cultural surgiram no início dos anos de 1990, através da criação, por iniciativa governamental, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. O seu objetivo principal consistia em resolver o “problema”<sup>45</sup> do insucesso escolar ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico de alguns grupos sociais, dando particular atenção às crianças de etnia cigana e cabo-verdianas. Para além da recolha e análise estatística de dados relativos ao (in)sucesso

---

<sup>42</sup> Processo designado por Antunes (2005, p. 126) como “um processo de  *europeização* das políticas educativas”.

<sup>43</sup> Lei n.º 46/86 de 14 de outubro 1986, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro de 1997 e pela Lei n.º 49, de 30 de agosto de 2005.

<sup>44</sup> A não referência direta à “raça” ou “etnia” enquadra-se, de acordo com Araújo e Pereira (2004) no processo de “desracialização ilegítima” das políticas educativas (p. 10).

<sup>45</sup> De acordo com Casa-Nova (2005) o projeto para uma educação multicultural foi elaborado no sentido de se dar uma resposta para um “problema” da realidade multicultural, o insucesso escolar, “não se pensando o multiculturalismo na escola a partir de referenciais positivos de troca de saberes e experiências entre grupos socioculturais diferenciados” (p. 185). Cf. Santos & Nunes (2004) sobre as críticas ao conceito de multiculturalidade.

escolar da população a frequentar o ensino básico e secundário, este organismo elaborou materiais didático-pedagógicos para apoio em sala de aula. Uma das iniciativas deste organismo consistiu na criação e desenvolvimento do “Projecto de Educação Intercultural”<sup>46</sup> que envolveu 52 escolas do 1º Ciclo, maioritariamente da zona de Lisboa, frequentadas, na sua maioria, por estudantes de várias origens étnicas com um elevado insucesso escolar. Com o objetivo de diminuir o abandono escolar e as taxas de reprovação foram definidas algumas áreas de intervenção que incluíram a criação de equipas multidisciplinares, a construção de materiais pedagógicos e a dinamização de ações de formação para professoras/es na área da educação multi/intercultural. Pode-se considerar que a criação deste organismo governamental inaugurou uma política educativa sustentada em medidas de discriminação positiva (Casa-Nova, 2005).

Contudo, um dos fatores que contribuíram para o fracasso desta medida no combate ao insucesso escolar prende-se com a inexistência de uma abordagem múltipla e interseccional das diferenças culturais. Embora sem se referir explicitamente à interseccionalidade, Casa-Nova (2005 p.197) tece duas críticas à forma como a diversidade cultural tem sido abordada nas políticas e práticas educativas: (1) o tratamento das diferenças culturais a partir de estereótipos; (2) uma linha de atuação baseada na premissa de que cada etnia é um grupo homogéneo, não se reconhecendo as diferenças intra-grupo, ou seja, o modo como outros fatores, baseados no género, classe, orientação sexual, etc., configuram diferentes experiências de discriminação e de desigualdade.

É de referir, ainda, a criação e implementação, em 1996, de duas medidas destinadas à promoção do sucesso educativo e à diminuição do abandono escolar de alunos/as de etnias e classes desfavorecidas. O primeiro, os Currículos Alternativos no 3º Ciclo do Ensino Básico<sup>47</sup>, que se destinava à integração no sistema educativo de jovens que apresentavam repetidos insucessos no seu percurso escolar e, o segundo, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária-TEIP<sup>48</sup> dirigido especificamente a grupos étnicos economicamente desfavorecidos. Contrariamente aos projetos anteriores, que tinham como objetivo promover uma educação intercultural, o eixo de discriminação positiva dos TEIP centra-se na afetação de mais recursos (humanos e monetários) para as escolas envolvidas no plano. A opção por uma linha de atuação que tenha em conta uma abordagem multicultural da educação é deixada ao critério da própria escola (Casa-Nova, 2005).

Por sua vez, a educação para a igualdade de género é um projeto nacional em construção que, à semelhança do que acontece com a educação inter/multicultural, ainda não está implementada no sistema educativo. Contudo, por iniciativa governamental, os Planos Nacionais para a Igualdade (GIG, 2007, 2011, 2013) têm vindo a definir estratégias de intervenção para a integração da perspetiva de

---

<sup>46</sup> Despacho n.º 170/ME/93 e 78/ME/95. Este projeto desenvolveu-se entre 1993 e 1997.

<sup>47</sup> Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de junho.

<sup>48</sup> Despacho n.º 147/B/ME/96, de 1 de agosto.

género na educação, investigação e formação ao longo da vida. Tendo como referência a principal linha orientadora dos PNI, que consiste na integração da perspetiva de género em todos os domínios da estrutura social e política (*gender mainstreaming*), a estratégia política para a integração da perspetiva de género na educação tem como finalidade eliminar os estereótipos de género, que continuam presentes nos currícula, nas práticas educativas, na formação de diversos agentes educativos, nos materiais pedagógicos, na cultura organizacional e nos circuitos comunicacionais escolares (CIG, 2011).

Neste sentido, o III PNI (2007-2010) define quatro objetivos prioritários para a educação: (1) promover a integração da dimensão de género na formação e qualificação profissional dos/as responsáveis pela educação e formação; (2) promover a integração da perspetiva de género na educação formal e não formal; (3) promover os Estudos de Género e a sua integração em todos os domínios; (4) qualificar a formação em Igualdade de Género. Das medidas concretizadas para a consecução destes objetivos, destaca-se a elaboração, publicação, divulgação *online* e distribuição dos Guiões Pedagógicos sobre Género e Cidadania destinados ao ensino pré-escolar e ao 3º ciclo do ensino básico (Ferreira, Silveirinha, Portugal, Vieira, Monteiro, Duarte & Lopes, 2011, p. 143).

Em relação às medidas relativas à promoção da integração da dimensão de género, quer na definição dos perfis de competências, quer nos perfis de formação de profissionais de educação, foram realizadas, em parceria com o Ministério da Educação e a CIG, várias ações de formação de docentes, acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) (Ferreira et al., 2011). Ainda na sequência da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, que define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário, produziram-se recomendações para a avaliação e a conceção, na perspetiva de género, de manuais escolares.

Os objetivos e as respetivas medidas para a integração do género, como eixo estruturante das políticas educativas, contempladas no III PNI mantêm-se praticamente inalterados nos Planos que lhe sucederam (IV e V PNI, este último continua em vigor até 2017). Entretanto foram já publicados e divulgados os Guiões Pedagógicos sobre Género e Cidadania destinados ao ensino pré-escolar, 1º e 2º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário, ao mesmo tempo que foram realizadas algumas ações de formação para docentes sobre a utilização desses Guiões.

Embora as orientações gerais para uma política educativa de igualdade de género contemplem a perspetiva das discriminações múltiplas, como já foi referido anteriormente, as medidas propostas não têm incluído essa abordagem. A título de exemplo, os Guiões Pedagógicos sobre Género e Cidadania estão organizados, em termos de conteúdos e metodologias, em função da categoria de género. Por outro lado, não existe nenhuma medida, nos PNI, no âmbito da área estratégica da educação para a integração da perspetiva de género e a não discriminação em função da orientação sexual e da identidade de



género<sup>49</sup>.

Embora as estratégias e as medidas de intervenção no campo educativo ainda se enquadrem num modelo unitário de abordagem dos eixos de desigualdade e discriminação (Hancock, 2007b), o facto de se reconhecer, legalmente, a necessidade de integração da perspectiva das discriminações múltiplas nas políticas para a igualdade abre novas possibilidades para a educação, investigação e formação profissional.

No que respeita às questões relacionadas com a educação sexual, o artigo 47.º da LBSE (1986), que define o desenvolvimento curricular do ensino básico, cria uma “área de formação pessoal e social” que pode ter como componente, entre outras, a educação sexual. De acordo com Santos, Fonseca e Araújo (2012), a educação sexual passou de uma abordagem centrada nas questões relativas ao planeamento familiar e à saúde reprodutiva (nas décadas de 1980 e 1990), para uma perspectiva focada na saúde e no bem-estar individual a partir dos finais da década de 1990 (p. 31). Contribuíram para esta mudança as Recomendações do CoE, organizações governamentais (particularmente a CIG), projetos de profissionais da educação e da saúde e as mobilizações feministas e LGBT (Santos, 2006; Santos, Fonseca & Araújo, 2012).

Apesar de todas as mobilizações da sociedade civil e de outros organismos governamentais, a educação sexual só foi implementada no sistema educativo do ensino básico e secundário através da Lei n.º 60/2009<sup>50</sup>. O artigo 2.º estabelece como finalidades da educação, entre outras, “[o] respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais” (alínea f)), “[a] promoção da igualdade entre os sexos” (alínea g)) e “[a] eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual (alínea l)). Apesar desta abertura a uma abordagem da diversidade na orientação sexual, os conteúdos programáticos da educação sexual são perspectivados a partir de uma visão heterossexual<sup>51</sup> (Santos, Fonseca & Araújo, 2012). Em relação aos comportamentos discriminatórios, privilegiam-se os eixos de discriminação e de violência em função do sexo e da orientação sexual, excluindo-se a identidade sexual. A proibição de discriminação em função da identidade sexual é consignada, pela primeira vez, numa norma educativa, no artigo 7.º da

---

<sup>49</sup> As medidas propostas nesta matéria foram incluídas na área estratégica n.º 11 - Orientação Sexual e Identidade de Género, do IV PNI (2011-2013) e na área estratégica n.º 4 - Orientação Sexual e Identidade de Género, do V PNI (2014-2017).

<sup>50</sup> Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto, emendada pela Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril que estabelece as orientações curriculares e os conteúdos a abordar na Educação Sexual. Note-se que a Educação Sexual é considerada uma área transversal a todas as áreas curriculares disciplinares e, complementarmente, nas áreas disciplinares não curriculares, mas os conteúdos definidos para a Educação Sexual devem ser trabalhados, obrigatoriamente, no âmbito da Educação para a Saúde (Silva et al., 2011).

<sup>51</sup> A única referência à identidade de género surge nos objetivos e conteúdos da Educação Sexual para o 3.º e 4.º anos, estabelecidos pela Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril, onde se recomenda que se aconselhe os/as alunos/as a “caso se deparem com dúvidas ou problemas de identidade de género, se sintam no direito de pedir ajuda às pessoas em quem confiam na família ou na escola”. Curiosamente, a abordagem da questão da identidade sexual deve partir da iniciativa das/os alunas/os e não dos/as professoras/es.

Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, relativa ao Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

### **1.3.2 Referenciais de competências e de formação de professoras/es**

Num contexto de mudanças económicas, sociais, políticas e culturais, à escala global, e de acordo com as novas orientações das políticas educativas para a igualdade e não discriminação, a formação contínua de professoras/es deve assumir-se como uma prioridade fundamental na aquisição de novas competências pessoais e profissionais. De acordo com a Recomendação 2006/962/CE de 18 de Dezembro do PE e do Conselho da Europa (CE, 2006), o quadro de referência para a aprendizagem ao longo da vida, a que a escola tem de responder, deve incluir oito competências essenciais: comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; sensibilidade e expressão culturais.

De acordo com a Recomendação (CE, 2006) as “competências sociais e cívicas incluem as competências pessoais, interpessoais e interculturais, (...) que permitem ao indivíduo participar de forma eficaz e construtiva na vida social e laboral, em particular em sociedades cada vez mais heterogêneas, e resolver conflitos quando necessário”. Para desenvolver estas competências é necessário adquirir conhecimentos, aptidões e atitudes essenciais, destacando-se, em relação ao desenvolvimento das competências sociais, a importância de “(...) conhecer as noções básicas de indivíduo, grupo, organização de trabalho, igualdade entre homens e mulheres e não discriminação, sociedade e cultura, aptidões”, que incluem a capacidade comunicar de maneira construtiva em diferentes meios, de demonstrar tolerância, de expressar e entender pontos de vista diferentes e atitudes que valorizem “(...) a diversidade dos valores e respeite os outros, e que esteja preparado para vencer preconceitos e aceitar compromissos”.

Em relação ao desenvolvimento das competências cívicas, referem-se o “(...) conhecimento das noções de democracia, justiça, igualdade, cidadania e direitos cívicos, incluindo a forma como estas estão enunciadas na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia e nas Declarações internacionais e como são aplicadas pelas diferentes instituições a nível local, regional, nacional, europeu e internacional”, a capacidade de relacionamento com os outros e demonstração de comportamentos solidários e empenhamento em resolver problemas que afetam as comunidades e atitudes que manifestem “(...) pleno respeito dos direitos humanos, nomeadamente do princípio da igualdade, base da democracia, e a apreciação e compreensão das diferenças entre os sistemas de valores dos diferentes grupos religiosos ou étnicos (...)”.

Para além destas oito competências, a Recomendação refere, igualmente, que o pensamento crítico, criatividade, espírito de iniciativa, resolução de problemas, avaliação de riscos, a tomada de decisões e a gestão construtiva dos sentimentos são referenciais comuns às competências essenciais.

Este Quadro de Referências, ainda em vigor, enquadra-se nas recomendações da UNESCO

(2000) e aponta já para os ODS da Agenda 2030 (ONU, 2015), nomeadamente, na ênfase que é colocada ao nível das competências sociais e cívicas, quer na promoção dos direitos humanos, quer na eliminação das desigualdades sociais.

Este quadro de referência para a aprendizagem ao longo da vida coloca grandes desafios às/aos professoras/es, principalmente àqueles/as que não tenham adquirido essas competências na formação inicial. De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação<sup>52</sup> (CNE, 2013), as demandas de novas competências podem (e devem) constituir-se como um referencial para a formação contínua de professoras/es. Neste sentido, é pertinente perceber, num primeiro momento, se o quadro jurídico que define a política de formação contínua e o perfil de competências das/os professoras/es do ensino básico e secundário contemplam, de alguma forma, as orientações propostas pelo quadro de referência para a aprendizagem ao longo da vida.

A formação contínua de professores, prevista no artigo 38.º da LBSE, foi regulamentada e certificada pela aprovação do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro (alterado pelos Decretos-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, n.º 155/99, de 10 de maio, n.º 15/2007, de 19 de janeiro e n.º 146/2013 de 22 de outubro). Pretendendo contribuir “para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores”, quer ao nível da sua formação pessoal, quer ao nível da sua formação profissional, o Decreto-Lei n.º 207/96 introduz algumas alterações positivas em relação à legislação anterior. De acordo com Estrela (2001), essa nova filosofia consiste, essencialmente, na consagração das escolas e dos seus projetos educativos enquanto espaços e referenciais de formação. É neste quadro que se estabelecem como finalidades da formação contínua a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens e o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram.

Embora a apreciação global do novo ordenamento jurídico de formação contínua possa ser considerada positiva, verificam-se, porém, algumas lacunas, nomeadamente, “a ambiguidade de que se reveste o conceito de formação pessoal e das suas relações com a formação profissional” (Estrela, 2001, p. 37). Se no preâmbulo do documento legislativo (Decreto-Lei n.º 207/96) a formação contínua contempla quer a vertente pessoal, quer a vertente profissional, ao nível da definição dos objetivos da formação apenas é considerado o aperfeiçoamento das competências profissionais, quer ao nível da comunidade escolar, quer ao nível da sala de aula (artigo 3.º, alínea b)).

A indefinição do conceito de formação pessoal, assim como a sua total omissão na definição dos objetivos da formação contínua, é mantida e reafirmada no Decreto-Lei n.º 15/2007. A atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos, capacidades e competências de desenvolvimento pessoal e

---

<sup>52</sup> Cf. Recomendação n.º 4/2013 de 24 de abril, sobre Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

profissionais são considerados deveres gerais dos/as docentes (artigo 10.º, alínea d)), no entanto, a vertente pessoal não é contemplada nos objetivos da formação contínua. Reafirma-se, pelo contrário, que “a formação deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente” (artigo 15.º, n.º 2). Isto explica, por um lado, que a formação pessoal continue a não possuir uma definição específica, em termos de prioridades, conteúdos e objetivos e, por outro, a limitação, daí decorrente, da oferta de formação nessa área (Estrela, 2001).

Acresce que, nos últimos anos, as orientações oficiais têm vindo a acentuar a necessidade de valorizar a atividade letiva e criar condições para que as escolas e as professoras/es concentrem as suas atividades no ensino e na aprendizagem (cf. Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro). Esta linha de orientação da prática educativa implica uma formação contínua essencialmente voltada para o desenvolvimento profissional, isto é, “voltada para as dimensões científicas e técnicas e as competências didáticas relativas a certas disciplinas e componentes curriculares em prejuízo de outras” (CNE, 2013, p. 15762), como, por exemplo, a educação para os direitos humanos e não discriminação.

O perfil geral de desempenho profissional das/os educadoras/es de infância e dos/as professores/as dos ensinos básicos e secundário foi regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, constituindo-se como um referencial quer da identidade profissional, social e ética, quer da formação inicial e contínua das/os professoras/es. Nele se incluem quatro dimensões da profissionalidade: 1) “dimensão profissional, social e ética – o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada”; 2) “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem – o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”; 3) “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade – o professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”; 4) “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida – o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”.

Importa fazer aqui uma análise mais detalhada dos enunciados que constam do perfil de desempenho profissional que remetem, direta ou indiretamente, para as questões da igualdade de direitos e da não discriminação. Assim, no âmbito do disposto para a dimensão profissional, social e ética, o/a professor/a “[p]romove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o *desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e*

*cultural* (ponto 2, alínea d), ênfase minha) e “[i]dentifica ponderadamente e respeita as *diferenças culturais e pessoais* dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os *diferentes saberes e culturas* e combatendo processos de exclusão e discriminação (ponto 2, alínea e), ênfase minha).

Repare-se que, embora haja uma referência às componentes da “identidade individual e cultural” dos/as alunos/as, que os/as professores/as devem desenvolver, o conceito de “identidade” surge aqui num sentido estático e essencialista, como uma entidade que existe *a priori* (e que deve, de acordo com as normas, atualizar-se ou integrar-se) e não como um ato performativo, no sentido de Judith Butler (1988). Também não fica claro o que se entende por “diferenças culturais” e “diferentes saberes e culturas” e se os “processos de exclusão e discriminação” que os/as professores/as devem combater se referem apenas a questões de ordem cultural.

Por último, no âmbito do disposto para a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o/a professor/a “[i]ncentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, *situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa*” (ponto 2, alínea i), ênfase minha). Note-se que não há qualquer indicação sobre a natureza das situações que podem provocar problemas e conflitos interpessoais na escola, quando sabemos que o dia a dia das escolas é marcado por situações problemáticas e conflitos interpessoais, resultantes de uma cultura racista, sexista, homo e transfóbica, entre outras.

### **1.3.3 Formação de professoras/es: Lacunas e recomendações**

A concretização das políticas para a igualdade e a não discriminação implica, necessariamente, um investimento na formação contínua de professores/as, quer ao nível da elaboração de programas e modelos de formação, quer ao nível da oferta e dinamização de ações de formação contínua. A prioridade desse investimento tem sido objeto de estudos, relatórios e recomendações por parte de organismos nacionais e internacionais que, embora numa perspetiva unitária (Hanock, 2007b) atribuem a reprodução de situações de desigualdade e discriminação no espaço escolar à falta de preparação dos/as professoras/es para lidar com essas questões.

A inexistência de programas de formação inicial e contínua de professoras/es que abordem as questões de género, raça, etnia, orientação sexual e identidade de género são uma das razões apontadas por alguns estudos para compreender a resistência dos/as professores/as em abordar essas questões (ECRI, 2013; Ferreira, E., 2011). Num estudo realizado por E. Ferreira (2011) mostra-se que (1) no espaço escolar os/as adultos/as evidenciam comportamentos mais discriminatórios do que as/os jovens; (2) os/as professores/as fazem comentários pejorativos e ofensivos em relação à homossexualidade e (3) argumentam que abordar temas sobre a orientação sexual na sala de aula promove a homossexualidade.

Por sua vez, o último relatório sobre Portugal da Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (ECRI, 2013) refere que, embora a taxa de abandono escolar dos/as alunos/as dos meios

imigrantes tenha recuado em relação a 2006, ainda continua a ser mais elevada do que a dos/as alunos/as da população majoritária. Esta situação, de acordo com a ECRI, prende-se com o facto de as escolas não terem um projeto pedagógico que inclua a diversidade cultural. Para além disso, os/as docentes não possuem recursos que lhes permitam abordar as questões interculturais, nem estão preparados/as para intervir junto de crianças ou adolescentes de origens étnicas diferentes.

Ao nível dos Planos Nacionais, as medidas educativas apresentadas no decurso do II Plano para a Integração dos Imigrantes 2010-2013 (II PII) contemplavam o “[r]eforço da formação para o diálogo intercultural na formação contínua docente” (medida 23, pp. 18-19) e a “[d]ivulgação dos recursos pedagógicos interculturais junto das escolas (...) de suporte à educação intercultural e anti-racista” (medida 29, p. 21). No entanto, de acordo com a ECRI (2013), nos últimos anos não houve um investimento na formação contínua dos/as docentes no que respeita à educação intercultural, nomeadamente, nas questões do racismo e da xenofobia.

Ainda de acordo com a Recomendação CM/Rec(2010)5 do Comité de Ministros do Conselho da Europa aos Estados Membros (CoE, 2010), sobre medidas para o combate à discriminação em razão da orientação sexual e da identidade de género na educação (Apêndice VI, trigésimo primeiro e trigésimo segundo parágrafos) é requerida, entre outras medidas, a inclusão dessas temáticas nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos e a promoção do acesso dos/as professores/as a uma formação que aborde as questões da igualdade e antidiscriminação em função da orientação sexual e da identidade de género.

Na sequência desta recomendação, entre outras, o IV Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e não Discriminação 2011-2013 (IV PNI) integrou uma área estratégica de intervenção que procurava consolidar as “políticas públicas de promoção da igualdade e combate à discriminação das pessoas LGBT e sensibilizar a população em geral para a não discriminação”. Uma das quatro medidas (medida 66) que integra esta área de intervenção relaciona-se com a necessidade de “sensibilizar” profissionais da área da educação, da saúde, da justiça, entre outras, para as questões da orientação sexual e identidade de género.

De acordo com o Relatório de Execução Final do IV PNI (GIG, 2013a), no âmbito da intervenção para apoio e formação de públicos estratégicos e da população em geral, do POPH, não foram executados projetos que abordassem essas questões (p. 60). No campo mais específico da educação, o Relatório refere que o Ministério da Educação e Ciência (MEC) promoveu, em 2013, um conjunto de ações de formação destinadas a docentes “como forma de sensibilizar para o combate aos estereótipos e para a integração da dimensão de género na educação sexual em meio escolar (p. 61). No entanto, não há referência ao número, área de lecionação e nível de ensino das/os professoras/es envolvidas/os, nem ao número de ações, ou horas de formação, que foram concretizadas.

As medidas propostas no V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-

discriminação 2014-2017 (V PNI) (CIG, 2013b), em matéria da discriminação em função da orientação sexual e identidade de género, pretendem dar continuidade às medidas apresentadas no Plano anterior e reforçar a formação inicial e contínua de profissionais da área da saúde, ensino, segurança social, comunicação social, bem como as forças de segurança, as Forças Armadas e as magistraturas. No entanto, das cinco medidas propostas no V PNI apenas uma (medida 52) visa “sensibilizar profissionais e especialistas de áreas estratégicas para as questões da orientação sexual e identidade de género”, através da realização de cinco ações de formação por ano em cada uma das áreas de intervenção: escolas, hospitais, forças de segurança, forças armadas, tribunais, finanças e comunicação social.

No que toca à prioridade de formação de professores/as no domínio da igualdade de género, o IV Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e não Discriminação 2011-2013 (IV PNI) apresenta cinco medidas para a promoção da igualdade de oportunidades e a não discriminação entre mulheres e homens na educação:

30. Promover acções de formação sobre igualdade de género, incluindo as questões da violência de género e do tráfico de seres humano (...).
31. Realizar o aperfeiçoamento, certificação e aplicação de referenciais de formação de formadores(as) e de formação inicial e contínua em igualdade de género, bem como a certificação de aptidão profissional de formadores(as) em igualdade de género.
32. Criar uma bolsa de formadoras(es) e peritos(as) em igualdade de género e não discriminação que possam apoiar na formação de públicos estratégicos bem como no desenvolvimento, implementação e avaliação de programas e projectos neste âmbito.
33. Produzir, divulgar e acompanhar a aplicação de instrumentos que promovam a igualdade de género e a cidadania junto dos(as) alunos(as):
  - a) Implementar os guiões para igualdade no pré -escolar e 3.º ciclo;
  - b) Elaborar e implementar os guiões para os 1.º e 2.º ciclo.
34. Fomentar a incorporação do conhecimento científico produzido nos domínios dos estudos de género e dos estudos sobre as mulheres nos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação do ensino superior, no actual quadro do Acordo de Bolonha (p. 307).

Três destas medidas (30, 31, 32) são vocacionadas, respetivamente, para a área de formação, certificação de competências e criação de uma bolsa de formadoras/es o que mostra, claramente, a necessidade de colmatar um défice de formação nesta área. No entanto, de acordo com o Relatório Intercalar do IV PNI (em seguida denominado Relatório) (CIG, 2012), apenas a medida 30 tinha sido executada até à data de publicação do Relatório, através da realização de ações acreditadas para profissionais de educação (6 ações, abrangendo 84 docentes, 71 mulheres e 13 homens), magistrados/as e outros profissionais que trabalham na área da violência do género e doméstica e do tráfico humano de pessoas (CIG, 2012, p. 15). Em relação a esta medida, o Relatório Final de Execução do IV PNI (GIG, 2013a) dá conta que o Ministério de Educação e Ciência, em articulação com a GIG, promoveu um conjunto de ações de formação dirigido a docentes com o objetivo de “sensibilizar para o combate aos estereótipos e para integração da dimensão de género na educação, em meio escolar” (p. 29).

Estas oficinas de formação<sup>53</sup>, num total de 10, tinham como referência teórica e metodológica os quatro Guiões Educação Género e Cidadania da autoria da GIG, contribuindo, assim, para a divulgação e utilização dos mesmos em ambiente escolar. Em relação à medida 31, a CIG deu início ao processo de certificação de pessoas e materiais em Igualdade de Género aguardando o parecer jurídico do Centro Jurídico da Presidência do Conselho de Ministros (CEJUR). Por último, importa referir que no âmbito da medida 32, foi criada uma bolsa de formadoras/es em igualdade de género e não discriminação para apoiar ações de formação para formadoras/es, disponível online no site da GIG (p. 30).

Consciente, por um lado, da importância da educação e, particularmente, da formação de professoras/es, no âmbito das questões do género e da não discriminação e, por outro, das lacunas que ainda se verificam nesse campo, o Conselho de Ministros, através do V PNI, compromete-se a “reforçar a intervenção no domínio da educação, designadamente com a integração da temática da igualdade de género como um dos eixos estruturantes das orientações para a educação pré -escolar, ensino básico e secundário (...)”. Para além de outras medidas, a área estratégica de intervenção para a “Promoção da Igualdade entre Mulheres e Homens nas Políticas Públicas” prevê:

- 14) Produzir materiais pedagógicos, em todos os suportes, promotores da igualdade:
  - a) Elaborar o Guião de Educação, Género e Cidadania para o ensino secundário;
  - b) Elaborar um Referencial de Educação para a Igualdade de Género.
- 15) Promover a divulgação e a aplicação dos materiais pedagógicos produzidos;
- 17) Incentivar a introdução da temática da igualdade de género na formação pedagógica inicial e contínua de profissionais de educação.

Do que foi exposto, constata-se que existe um défice de programas de formação contínua de professoras/es que abordem as temáticas do género, raça e etnia e orientação sexual e identidade de género numa perspetiva de direitos humanos e não discriminação. A oferta de formação nestas matérias, assim como a produção e distribuição de materiais didáticos, tem sido promovida de forma avulsa por organizações não governamentais nacionais, destacando-se a Associação de Apoio à Vítima (APAV), Ilga-Portugal e a Rede ex aequo e por organismos públicos governamentais (ACM e GIG). A título de exemplo, refira-se o Projeto Educação LGBT<sup>54</sup> da Rede ex aequo, que visa uma intervenção educacional através da disseminação de informação junto de professoras/es, formadores/as de professores/as e alunas/os de todos os ciclos de ensino, incluindo o ensino universitário, sobre os temas da homossexualidade, bissexualidade e transgenerismo. Este projeto utiliza materiais pedagógicos

---

<sup>53</sup> Estiveram envolvidos 10 agrupamentos de escolas (3 da região norte, 2 de região centro, 3 da região LVT, 1 da região Alentejo e 1 da região Algarve). Inscreveram-se 196 docentes de todos os níveis de educação e ensino (168 mulheres e 28 homens) e reuniram condições de certificação 162 docentes (138 mulheres e 24 homens) (GIG, 2013, p. 29).

<sup>54</sup> O Projeto Educação LGBT foi apoiado financeiramente pela Fundação Europeia da Juventude do Conselho da Europa, entre janeiro a setembro de 2005, como projeto-piloto.



produzidos pela própria Rede ex aequo<sup>55</sup>.

No âmbito destas questões, A ILGA Portugal é uma associação que tem contribuído para a promoção de “uma educação para a diversidade, igualdade e tolerância através da prevenção de acções discriminatórias através da informação, do esforço contínuo de esclarecimento público e combate à má informação”<sup>56</sup>. Entre outros projetos, destaca-se o projeto de intervenção Porto Arco-Íris<sup>57</sup> que tem como objetivo educar para a não discriminação com base na orientação sexual e na identidade de género na região do Porto, através da realização de ações de sensibilização e atividades de carácter formativo e cultural. Estas ações são dirigidas, quer à população em geral, quer a públicos mais específicos, como, por exemplo, a comunidade educativa, técnicas/os educativas/os de saúde, etc. O Secretariado Entreculturas<sup>58</sup> também tem organizado algumas atividades de sensibilização para a educação multicultural (Cardoso, 1996). Atualmente integrado no ACM, o Secretariado Entreculturas continua a produzir e a divulgar documentação pedagógica para as escolas (ECRI, 2013, p. 41).

Na ausência de um programa nacional de formação de professoras/es para a igualdade e a não discriminação, a oferta de formação nessa área, sustentada maioritariamente pelas organizações mencionadas acima, é uma formação que se pode classificar como descontínua, localizada e unitária. Descontínua, porque depende, na sua maioria, (1) do orçamento para implementar os projetos, (2) de voluntários/as para dar essa formação, (3) da receptividade das escolas para integrar os projetos; (4) da motivação das/os professores/as para participar na formação; localizada, porque muitas escolas, e muitos/as professores/as, fora dos grandes centros como Lisboa e Porto não têm acesso a essa formação; unitária, porque as questões do género, raça, etnia, orientação sexual e identidade de género ainda são abordadas como características individuais ou identidades sociais independentes e, ao mesmo tempo, descontextualizadas das relações sociais de poder que as (re)produzem, através dos discursos políticos, da estrutura das organizações, das representações vinculadas pelos média e das relações intersubjetivas.

Apesar das lacunas, referidas acima, quer em termos do enquadramento legal da formação contínua de professoras/es, quer em termos da elaboração e concretização de programas e ações de formação no terreno, o facto de já existirem orientações e recomendações políticas para a inclusão da temática das desigualdades múltiplas e da perspetiva da interseccionalidade nos currículos e nas práticas educativas, pode constituir-se como um novo referencial de pesquisa em educação, quer ao nível das políticas educativas e das suas práticas, quer ao nível da formação contínua de professores/as.

A nova agenda política do Ministério da Educação (ME, 2017a), em linha com outros

---

<sup>55</sup> *Perguntas e respostas sobre orientação sexual e identidade de género* (2011); *Educar para a diversidade: Um guia para professores sobre orientação sexual e igualdade de género* (2009).

<sup>56</sup> Página eletrónica da ILGA Portugal. Recuperado de <http://ilga-portugal.pt/actividades/educacao.php>

<sup>57</sup> Página eletrónica da ILGA Portugal. <http://ilga-portugal.pt/actividades/centro-lgbt.php>

<sup>58</sup> O Secretariado Entreculturas, foi criado em 1991 para ajudar as escolas a acolher um número crescente de alunos estrangeiros e a fazer face à diversidade social, cultural e étnica.

instrumentos internacionais e regionais, apresenta-se como uma oportunidade para implementar, de forma integrada, um conjunto de normas legislativas e recomendações já existentes, que garantam uma educação para a igualdade e a não discriminação através de uma abordagem das desigualdades sociais (re)produzidas pelo racismo, sexismo e heterossexismo institucionais, a partir de uma perspectiva interseccional. O projeto de experiência pedagógica de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário para o ano escolar de 2017-2018 (ME, 2017b) tem como objetivo operacionalizar o novo perfil de competências do aluno à saída da escolaridade obrigatória (ME, 2017a). O conjunto de competências inscritas nas propostas do novo perfil da/o aluna/o abarca competências transversais e transdisciplinares que mobilizam um conjunto vasto de conhecimentos nas áreas das ciências e tecnologias, das ciências sociais e humanas e das artes, que possa ser integrado na prática profissional e social e do bem-estar dos/as alunos/as (ME, 2017a). Para além destas competências, reforçam-se as competências de cidadania inscritas na LBSE (1986), no sentido de promover a participação ativa das/os alunas/os em projetos que promovam e garantam a construção de sociedades sem racismo, homofobia, sexismo, entre outros eixos de diferenciação e desigualdade, que estruturam as nossas comunidades atuais.

Neste sentido, é criada a área curricular de “Cidadania e Desenvolvimento” para todos os ciclos de ensino no ano letivo de 2017-2018, que integra as matrizes curriculares do ensino básico e secundário inscritas na área das Ciências Sociais e Humanas, de acordo com o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho (ME, 2017b). A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (GTEC, 2017) foi lançada no dia 15 de setembro de 2017 pelo Ministério da Educação. Para além de algumas considerações gerais sobre a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular e sobre os conteúdos gerais e respetivos objetivos da área curricular da Cidadania e Desenvolvimento relativos aos vários níveis de ensino, o documento é omissivo em relação à estratégia de formação de professores/as para abordar os conteúdos propostos.

Apesar das recomendações, nacionais e internacionais, que têm sido feitas a Portugal no sentido de promover políticas de formação de professores/as na área dos direitos humanos e da não discriminação em função de categorias sociais de género, raça, etnia, orientação sexual, entre outras, o Ministério da Educação, em vésperas de se iniciar o ano letivo 2017-2018, apresenta como estratégia de formação de professores/as o autodidatismo, através da consulta de referenciais que têm vindo a ser produzidos pela Direção-Geral da Educação, em colaboração com outras entidades públicas e da sociedade civil (GTEC, 2017, p. 3). Para além da complexidade dos temas, e tomando como referência só o 1º Grupo da organização dos diferentes domínios da Educação para a Cidadania, que incluem temas tão vastos como, Direitos Humanos; Igualdade de Género; Interculturalidade; Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental; Saúde, coloca-se, ainda, a questão da carga horária dos/as professores/as que dificulta, ou impossibilita essa pesquisa pessoal autodidata ou autoformação.

Do que foi exposto, conclui-se que, embora haja um referencial constituído por normas

legislativas, internacionais e nacionais, para a formulação e implementação de políticas de professoras/es que promovam uma educação para os direitos humanos e a não discriminação, incluindo a perspectiva interseccional, continua a existir pouco investimento nessa área, mesmo quando, como é o caso do estado da educação atual, se propõem projetos educativos inovadores que reconhecem a importância, no presente contexto, da educação para a cidadania. Neste sentido, a presente investigação tem como objetivo, por um lado, contribuir para preencher essa lacuna na formação de professoras/es e, por outro, construir um referencial de formação a partir dos conhecimentos desenvolvidos no âmbito da oficina da formação de professoras/es, que possa ser utilizado e/ou adaptado por outros/as professores/as.



## CAPÍTULO II – PARADIGMA DA INTERSECCIONALIDADE E MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

### Introdução

Este Capítulo tem como objetivo enquadrar a presente investigação, quer nas teorias e nos respetivos conceitos que a sustentam, quer nos modelos de formação de professoras/es que a contextualizam. Paralelamente, é feita a revisão dos estudos que têm sido realizados sobre o tema. Embora o paradigma<sup>59</sup> da interseccionalidade se constitua como principal referência teórica neste trabalho, considerou-se necessário abordar as teorias feministas e a teoria crítica da raça que estão na origem, histórica e epistemológica, do paradigma da interseccionalidade.

O termo “interseccionalidade” foi introduzido pela jurista Kimberlé Crenshaw (1989,1991) nos finais da década de 1980, para mostrar o impacto das várias formas de interação entre raça e género na configuração da experiência de discriminação no emprego e de violência vivida pelas mulheres negras<sup>60</sup> e “mulheres de cor”<sup>61</sup> nos Estados Unidos. A novidade do termo “interseccionalidade” não anula, no entanto, a existência, ao longo das décadas de 1970 e 1980, de uma ampla discussão e teorização sobre as experiências do racismo e do heterossexismo vivenciadas por “mulheres negras”, “mulheres de cor”, “chicanas” e “mulheres lésbicas”, como ilustram as diversas antologias<sup>62</sup> publicadas nos Estados Unidos e em Inglaterra naquele período (Anthias & Yuval-Davis, 1983; Mayorga, Coura, Miralles & Cunha, 2013; Santos, M. C. M., 1995).

De acordo com Crenshaw (1991), “[b]ecause women of color experience racism in ways not always the same as those experienced by men of color and sexism in ways not always parallel to experiences of white women, antiracism and feminism are limited, even on their own terms” (p. 1252). Enquanto as teorias feministas abordavam as desigualdades entre os homens e as mulheres do ponto de vista do género, as teorias antirracistas abordavam a desigualdade entre brancos/as e negros/as do ponto

---

<sup>59</sup> Não existe um consenso em relação à classificação da abordagem interseccional. A interseccionalidade é referida na literatura como uma “teoria” (Davis, 2008), “a heuristic devise” (Anthias, 2013) ou um “paradigma” (Crenshaw, 1989; Hancock, 2007b). Neste estudo optou-se pela designação de “paradigma”, tal como é definido na filosofia da ciência, “a set of basic beliefs or a worldview that precedes any questions of empirical investigation” (Hancock, 2007b, p. 64).

<sup>60</sup> O termo “Negra/o” (*Black*) é utilizado ao longo deste trabalho, quer como uma auto-definição política de um grupo de mulheres, quer como uma categoria de construção e reprodução de desigualdades sociais.

<sup>61</sup> Nos Estados Unidos, este termo é utilizado para designar diferentes grupos identitários de mulheres que não pertencem à categoria “anglo-americana”, nomeadamente, as mulheres negras, indígenas e de origem asiática, latino-americana e africana (Santos, 1995).

<sup>62</sup> *Borderlands: The Mew mestiza*, de Gloria Anzaldúa (1987/2007) é uma das obras mais conhecidas a teorizar, através de diversos recursos narrativos como a autobiografia, poesia, história e mitologia, a complexidade e a contradição da experiência simultânea de múltiplas formas de opressão e de privilégio. Uma outra obra de referência é *The Straight Mind and other Essays*, de Monique Wittig (1992). Nesse conjunto de ensaios, a autora propõe um novo sujeito do feminismo - “a lésbica” - como uma identidade política (e não uma identidade constituída somente a partir da sua orientação sexual), cuja finalidade é acabar com as relações heterossexuais compulsórias (Mayorga et al., 2013).

de vista da raça. Na interseção destas duas teorias situam-se as experiências das mulheres negras e de cor, que, durante décadas, foram ignoradas pelos discursos académicos, políticos e sociais.

Neste contexto, o paradigma da interseccionalidade surge como um movimento crítico dentro do próprio discurso das políticas antirracistas e feministas e conserva muitos dos pressupostos teóricos desses discursos. Por esta razão, no ponto seguinte, irei abordar os principais fundamentos teóricos das teorias feministas e da teoria crítica da raça (*critical race theory*) no contexto dos quais surgiu, quer como parte, quer como crítica, o paradigma da interseccionalidade.

## 2.1 Teorias feministas e polémicas do género

Falar de teorias feministas, no plural, implica reconhecer a pluralidade de discursos, umas vezes antagónicas, outras complementares, que caracterizam as várias correntes do pensamento feminista (Cameron, 1997). Desde os seus primórdios, no século XIX, considerada a primeira vaga feminista<sup>63</sup>, até aos nossos dias, as teóricas e ativistas feministas sempre se posicionaram em campos teóricos e políticos diferenciados e controversos (Flax, 1987). Apesar das divergências e controvérsias entre as ideologias e as práticas feministas, Flax (1987) considera que existe um objetivo comum a todas as teorias feministas que consiste em “(...) to analyze how we think, or do not think, or avoid thinking about gender” (p. 626). De acordo com a autora, o que distingue e configura as correntes do pensamento feminista, principalmente a partir da década de 1970 (designado feminismo da segunda vaga), é a forma como é abordada a distinção entre “sexo” e “género” ou, como questionam algumas teóricas feministas (Cameron, 1997; Wittig, 1978/1992), se é útil recorrer a essas categorias para analisar as relações de género. Um dos avanços mais importantes das teorias feministas, como reconhece Flax (1987), foi, sem dúvida, a problematização das relações de género.

A distinção entre “sexo”, como fenómeno biológico, e “género” como construção social, foi impulsionada a partir da constatação de Simone de Beauvoir (1949), segundo a qual, a “mulher” (ou o “homem”) em que nos tornamos é definida pelas normas da sociedade em que nos inserimos (Cameron, 1997; Louro, 2001, 2007). No entanto, a crítica ao determinismo biológico já estava presente no pensamento de algumas autoras, como Mary Wollstonecraft em *A Vindication of the Rights of Woman* (1792), Margaret Mead em *Sex and Temperament in Three Primitive Societies* (1935) e Simone de Beauvoir, em *Le deuxième Sexe*, (1949) (Mayorga et al., 2013).

---

<sup>63</sup> Esta designação está consagrada na literatura feminista. De acordo com Kaplan (1992, citada por Nogueira, 2001a), é possível identificar três vagas no movimento feminista: a primeira, com início em meados do século XIX; a segunda, situada entre as décadas de 1960 e 1980 do século XX; e o feminismo de terceira vaga, a partir de meados da década de 1980. Esta classificação por “vagas” tem frequentemente ignorado, por um lado, as (des)continuidades entre teorias da segunda vaga e da terceira vaga e, por outro, tem criado uma imagem homogeneizada de conhecimento, que subestima as diferenças e as divergências entre as feministas de cada uma das vagas (Fernandes, 2010). A utilização desta designação no presente trabalho visa um enquadramento histórico das teorias e dos movimentos feministas, reconhecendo as críticas que são feitas a este modelo de classificação.

Nos finais da década de 1960, nos Estados Unidos e na Europa ocidental, os movimentos feministas reemergentes vão apoiar-se na separação entre “sexo” e “género” para compreender e contestar as desigualdades sociais entre homens e mulheres. Situar o género nos vários contextos culturais tornou-se o principal meio de desafiar a suposta inevitabilidade da subordinação das mulheres. É neste contexto que o conceito de género emerge no discurso das ciências sociais a partir da publicação, em 1971, da obra de Ann Oakley<sup>64</sup>, intitulada *Sex, Gender and Society* (Amâncio, 2003). Para Oakley, o termo “sexo” designa as diferenças biológicas entre mulheres e homens e “género” refere-se à classificação social masculino/feminino. O conceito de género, proposto por Oakley, abrange todas as diferenças estabelecidas entre mulheres e homens no âmbito da psicologia, ao nível das diferenças individuais, e no âmbito da sociologia e da antropologia, ao nível dos papéis sociais e das representações culturais (Delphy, 1993). A emergência do termo “género” nas ciências sociais<sup>65</sup> decorre, por um lado, da necessidade de rejeitar o determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual” e, por outro, de afirmar o carácter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. De acordo com Amâncio (2003), o género possibilitava a análise das “condições históricas e sociais de produção das crenças e dos saberes sobre os sexos e de legitimação das divisões sociais baseadas no sexo” (p. 687).

No entanto, ao mesmo tempo que o “género” contribuía para um aceso debate teórico sobre os fatores determinantes da relação entre os sexos e o sistema patriarcal de opressão das mulheres, as “feministas negras” (*black feminist*) e as “feministas radicais lésbicas” questionavam o modo como essa categoria essencializava e universalizava o conceito de “mulher” e o de “heterossexualidade”

---

<sup>64</sup> Como a própria autora reconhece, a primeira definição de género surgiu no âmbito das ciências médicas (Amâncio, 2003) na obra de Robert Stoller, *Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity*, publicada em 1968 (Glover & Kaplan, 2000). Partindo da obra *The Psychogenesis of a Case of Homosexuality in a Woman* (1920), onde Freud argumenta que os atributos sexuais, as atitudes e os objetos de desejo de um indivíduo são variáveis independentes umas das outras (Glover & Kaplan, 2000), Stoller utilizou o termo “género” para se referir às “tremendous areas of behaviour, feelings, thoughts, and fantasies that are related to the sexes and yet do not have primarily biological connotations” (Stoller, 1968, p. ix, cit. por Glover & Kaplan, 2000, p. XX). A distinção entre sexo (estrutura biológica) e género (estrutura cultural) proposta por Stoller foi apropriada pelo movimento feminista (norte-americano e europeu), nos finais da década de 1960, para contestar as desigualdades sociais das mulheres a partir de uma crítica à dominação masculina (Glover & Kaplan, 2000).

<sup>65</sup> Em Portugal, o interesse das ciências sociais pelas questões do género, ao contrário do que aconteceu com outros objetos de estudo, surge apenas na década de 1980. Amâncio (2003, pp. 691-693) aponta vários fatores que poderão ter contribuído para esta particularidade: (1) o desaparecimento da experiência do feminismo da I República, devido, por um lado, à exaltação de um modelo feminino passivo e familista por parte da ditadura e, por outro lado, à mobilização das ativistas feministas para a luta contra a ditadura, teve como consequência a invisibilidade das organizações de mulheres que foram surgindo na década de 1970; (2) o baixo nível de instrução das mulheres ao longo do século XX e, ao contrário do que aconteceu noutras universidades estrangeiras, que se constituíram como espaços de mobilização política das mulheres, em Portugal, a população universitária foi essencialmente mobilizada para a luta contra a ditadura e a guerra colonial; (3) o desenvolvimento tardio das ciências sociais em Portugal e a crise financeira das instituições universitárias que impediu a investigação científica até à década de 1990, principalmente em áreas consideradas não prioritárias como as questões do género.

invisibilizando as diferenças, as hierarquias e as desigualdades sociais existentes entre as próprias mulheres (Mayorga et al., 2013).

Em 1977, a organização de “mulheres feministas negras/lésbicas” (*black lesbian feminist*) norte-americanas *Combahee River Collective* posicionava-se contra uma abordagem da experiência das mulheres a partir de uma única categoria de análise, propondo uma ação política que lutasse contra a opressão racial, (hetero)sexual e de classe. Para além da inclusão de outras categorias de análise, esta organização propunha o desenvolvimento de uma análise e prática integrada a partir da interação dos vários sistemas de opressão (Brah & Phoenix, 2004, p. 78). Note-se que o conceito de “simultaneously interlocking oppressions”, criado pelas mulheres negras, foi uma das primeiras formulações das posteriores teorizações sobre a descentralização do sujeito (*decentred subject*) (Brah & Phoenix, 2004), que deu origem à formulação e concetualização do termo “interseccionalidade” (Crenshaw, 1989).

Na mesma época, Monique Wittig (1981/1992), dentro da tendência materialista do feminismo francês das décadas de 1960 e 1970, tece uma crítica ao uso do conceito de “género”, “sexo” e “mulher” desafiando a normatividade da política heterossexual. Segundo Louise Turcotte (1992), Wittig coloca uma questão fundamental que nunca tinha sido abordada pelo feminismo: a heterossexualidade como um regime político, e não como um aspeto da sexualidade. De acordo com Wittig (1978/1972), os discursos das ciências sociais e humanas tendem a produzir conceitos universais que se transformam em leis gerais, com a pretensão de serem válidos para todas as épocas, sociedades e indivíduos. Estes discursos (hegemónicos), que Wittig (1978/1992) designa por “*straight mind*”, “cannot conceive of a culture, a society where heterosexuality would not order not only all human relationships but also its very production of concepts and all the processes which escape consciousness, as well” (p. 28).

Até então, as feministas sempre consideraram o patriarcado como um sistema ideológico baseado na dominação da mulher pelo homem, sem questionarem a natureza dessas categorias. Ao propor a “lésbica” como uma identidade política, Wittig (1978/1992) demonstra claramente que o sistema de patriarcado só é possível através de um mecanismo heterossexual, uma vez que “[the] lesbians exists by and for women” (Turcotte, 1992). Para Wittig, o sistema “género/sexo” e as categorias de “mulher” e “homem” (re)produzem o regime da política heterossexual. A constituição de um sujeito lésbico para o feminismo apresenta-se como uma crítica à naturalização dos sexos. Para Wittig (1987/1992), se o sexo biológico constituísse a causa da opressão das mulheres, esta seria justificada a partir da naturalização da posição de desigualdade. Neste sentido, são as relações de dominação/opressão que criam o sexo e não o contrário. Para nos tornarmos no que Wittig designa por “sujeito total” (*whole subject*) é necessário desconstruir os códigos da gramática da heterossexualidade (assente no dualismo biológico “mulher/homem”). Ao afirmar que “as lésbicas não são mulheres”, Wittig não se limita apenas a criar uma nova categoria do feminismo, como mostra um universo onde existem seres humanos (deficientes, homossexuais e lésbicas) para além dos homens e das mulheres.



Ao recusar o género como categoria social de análise da desigualdade entre os sexos (e o próprio conceito de “sexo”, no caso de Monique Wittig), as feministas negras norte-americanas e as feministas radicais lésbicas francesas assumiam uma postura crítica em relação ao discurso feminista hegemónico, protagonizado pelas feministas “brancas”, heterossexuais e de classe média que lideravam, quer a agenda política feminista, quer o meio académico (ainda bastante minoritário) dos Estudos de Mulheres (*Women's Studies*).

Apesar das críticas tecidas ao conceito de género apresentadas acima, este conceito adquire um alcance e uma aceitação mais ampla na década de 1980, legitimando a proliferação de cursos e programas sobre género na academia (*Gender Studies*) e a participação das feministas nas instituições governamentais. De acordo com a historiadora Joan Scott (1986), o uso do termo “género” constituiu um dos aspetos de legitimidade académica para os estudos feministas da década de 1980. Na sua aceção mais simples, o “género” é equivalente a “mulheres”, denunciando uma conotação menos politizada e mais objetiva do que “mulheres”. Além disso, o carácter relacional do “género” sugere que o estudo das mulheres implica, necessariamente, o estudo dos homens<sup>66</sup> (Scott, 1986/1995, p. 75). Neste sentido, o “género” passa a ser utilizado para designar as relações sociais entre os sexos, rejeitando-se assim qualquer explicação biológica para justificar as diversas formas de opressão e de subordinação da mulher.

A utilização do termo “género” no pensamento feminista hegemónico deu origem, a partir de meados da década de 1980, a um posicionamento crítico de várias feministas, dentro e fora da academia, (à semelhança do que já vinha a acontecer desde a década de 1970). De acordo com a socióloga Cecília Santos (1995), nos Estados Unidos, as “mulheres radicais de cor” desafiavam as teorias feministas hegemónicas que abordavam as “diferenças de género” (entre homens e mulheres) a incorporar “o discurso da *diferença*” (entre mulheres), e reivindicavam o estatuto de “teoria” dos escritos que produziam à margem do saber feminista hegemónico<sup>67</sup> (p. 104).

Por sua vez, as teorias feministas hegemónicas confrontavam-se com as críticas dos filósofos pós-modernos que questionavam a suposta universalidade da ciência e dos seus pressupostos (Santos, M. C. M., 1995, p. 105). A crítica pós-moderna assenta numa lógica desconstrutiva dos princípios herdados do Iluminismo: verdade, conhecimento, poder, sujeito e linguagem (Flax, 1987). Pensar o género numa perspetiva desconstrutivista implica o desvio das causalidades gerais e universais e das categorias totalitárias de “mulher” e “homem”, a partir de uma análise dos significados culturais das

---

<sup>66</sup> Além do mais, permitiu a entrada, cada vez mais crescente, de estudos sobre os homens na academia (estudos das masculinidades) com uma leitura que, de forma recorrente, escapa a uma perspetiva feminista, permitindo afirmar que, no final da década de 1990, o género passe a ser interpretado como masculinidade em campos de conhecimento como a antropologia e a psicologia social, por exemplo. (Mayorga et al., 2013, p. 469).

<sup>67</sup> Nos Estados Unidos, as “mulheres de cor” produziram “teorias feministas marginais baseadas em múltiplas formas de opressão que não se reduzem à questão de género” (Santos, M. C. M., 1995, p. 109).

relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos. Neste sentido, a direção da causalidade sexo/gênero é invertida, uma vez que não é o gênero que constrói o sexo, “mas é, ele próprio, um efeito de relações de poder, da acção das instituições, das práticas e dos discursos que regulam as suas formas e significados” (Amâncio, 2003, p. 706).

Uma das contribuições mais importantes para a teorização do gênero (como categoria de análise social e política) foi a da historiadora Joan Scott num artigo publicado em 1986, intitulado “Gender: A usefull category of historial analysis”. Influenciada pelas teorias de Michel Foucault, a autora interroga-se sobre o modo como determinado conhecimento sobre a naturalização da diferença sexual foi construído e o modo como e quando um “regime of truth” foi substituído por outro (Scott, 1986/1995, p. 9). Como resultado dessa interrogação, a autora formula a sua definição de gênero a partir de duas proposições interrelacionadas, (1) “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e (2) “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. (Scott, 1986/1995, p. 86).

A primeira proposição contém quatro elementos que não podem ser separados: (1) os símbolos sociais e culturais que expressam representações (normativas e contraditórias), como, por exemplo, Eva e Maria como símbolos da mulher no cristianismo ocidental; (2) os conceitos normativos que traduzem o significado dos símbolos reafirmando de forma categórica o significado da mulher e do homem dentro de uma estrutura de oposição binária fixa. Estes conceitos estão presentes nos discursos religiosos, educativos, científicos, políticos ou jurídicos. A hegemonia destes discursos não se deve à falta de contestação dos mesmos, mas à rejeição e/ou repressão de outros discursos alternativos. Neste sentido, o desafio da nova pesquisa histórica (e de outras ciências sociais), de acordo com Scott (1986/1995), consiste em desconstruir a “noção de fixidez” que conduz a “uma permanência intemporal na representação binária do gênero” (p. 86); (3) as concepções políticas e as referências às instituições e à organização social são fundamentais para uma análise da constituição e mutabilidade das relações de gênero. Scott propõe uma visão mais ampla do uso do gênero que não se limite ao espaço familiar, mas que abarque outros campos como o mercado de trabalho, a educação e o sistema político; (4) a construção da identidade subjetiva (individual ou coletiva) no contexto histórico e específico das organizações e representações sociais. Contudo, estes quatro elementos não operam em simultâneo, embora estejam estritamente relacionados. Compreender o modo como esses aspetos se relacionam é, para a autora, um desafio para a própria pesquisa histórica<sup>68</sup>.

A segunda proposição da definição de gênero pode ser entendida como uma consequência lógica da primeira, no sentido em que se admitimos que o conceito de gênero, enquanto um conjunto objetivo de referências, é um elemento estruturante da organização material e simbólica da vida social e, uma

---

<sup>68</sup> De acordo com Scott (1988), estes quatro aspetos podem ser instrumentos de análise de outros processos sociais como, por exemplo, raça, classe e etnicidade.

vez que essas referências estruturam distribuições de poder, o gênero é uma forma de dar significado a essas relações de poder. A definição de gênero proposta por Scott permite compreender a relação de reciprocidade entre gênero e sociedade e os vários contextos específicos pelos quais “a política<sup>69</sup> constrói o gênero e o gênero constrói a política” (Scott, 1986/1995, p. 87).

A definição de gênero apresentada por Scott contribuiu para uma visão mais histórica e politizada das relações de gênero. Enquanto categoria de análise histórica, social e política, o gênero é um convite a uma reflexão crítica sobre o modo como “the meanings of sexed bodies are produced, deployed, and changed” (Scott, 2008, p. 1423). Para Scott, o sexo e o gênero têm de ser compreendidos como um sistema de significados culturais e não como um sistema binário (sexo/gênero) que atribui um significado biológico ao sexo e um significado cultural ao gênero. Assim, as categorias de “homem” e “mulher” passam de meros termos descritivos a categorias conceituais de análise. Neste sentido, a validade do gênero como categoria histórica de análise implica um questionamento aberto ao modo como os significados de “sexo”, “corpo”, “diferença sexual”, “papéis de gênero”, entre outros, foram estabelecidos, o que é que significam e em que contextos.

Na linha de Joan Scott (1986), a filósofa e feminista Judith Butler, publica, dois anos mais tarde, “Performative acts and gender constitution: An essay in Phenomenology and Feminist Theory” (1988). Neste artigo, Butler começa a desenvolver os seus argumentos sobre a performatividade do gênero<sup>70</sup>, mostrando que o que chamamos de identidade de gênero é uma *performance* construída e constituída através de “stylized repetition of acts” (p. 520). Pelo facto de estes “atos” serem protagonizados por vários movimentos, gestos e encenações do corpo, cria-se a ilusão de que existe um “gendered self”, uma substância ou entidade estável (*a priori*), a partir do qual os “atos” são produzidos. Não existindo uma substância que pré-exista à performatividade do gênero, a sua possibilidade de transformação reside na arbitrariedade das relações que se estabelecem entre esses “atos”, na possibilidade de diferentes formas de repetição dos mesmos e na transgressão ou rompimento do estilo de repetição dessas formas.

Nesta abordagem de gênero, proposta por Butler (1988), está explícita a crítica a uma conceção de gênero como um saber que se impõe sobre um corpo sexuado. A distinção entre sexo e gênero, proposta por algumas feministas nas décadas de 1970 e 1980 para ultrapassar e desafiar o determinismo biológico é, na perspetiva de Butler, inadequada para compreender a performatividade do gênero. Butler apoia-se no pensamento de Michel Foucault e nas teorias de Jacques Lacan na sua crítica às categorias identitárias de gênero, sexo, corpo e (hetero)sexualidade (Jagger, 2008).

Butler (1988) reconhece que entender o sexo, o gênero e a própria homossexualidade, como

---

<sup>69</sup> “Política” significa, nesta frase, muito mais do que relações de poder. O termo refere-se a ao modo como, por exemplo, noções de alma, universal, humano, razão, imaginação, ciência e desejo definem o que é ser mulher e ser homem (Scott, 2008, p. 1425).

produtos culturais que se “naturalizaram” ao longo do tempo já tinha sido objeto de análise de outros/as pensadores/as de várias áreas das ciências sociais. No entanto, como refere a autora, aquelas teorias não delimitam e descrevem a forma como a sexualidade e os respetivos construtos sexuais são (re)produzidos e mantidos no campo dos corpos (p. 525). Para a autora, o corpo “becomes its gender” através de uma série de “atos” historicamente sedimentados (p. 523). Neste sentido, o que é considerado como “sexo natural” e “mulher real” são apenas ficções culturais que resultam da sedimentação das normas de género.

A *performance* do género é regulada pelas normas da sociedade, o que a define como uma “estratégia de sobrevivência” numa cultura que tende a “humanizar” os indivíduos e a punir aqueles/as que “fail to do their gender right” (p. 522). Por isso, os “atos” são uma experiência partilhada e uma ação coletiva. Embora haja espaço para uma certa individualidade de fazer o seu próprio género, Butler sublinha que “one does it in accord with certain sanctions and proscriptions, is clearly not a fully individual matter” (p. 525). A comparação entre a performance teatral e a performance do género clarifica a natureza e a ação do “corpo generificado” em relação às normas culturais: “[j]ust as a script may be enacted in various ways, and just as the play requires both text and interpretation, so the gendered body acts its part in a culturally restricted corporeal space and enacts interpretations within the confines of already existing directives” (p. 526).

Ao afirmar que o género só tem existência pela sua própria performatividade, Butler rejeita qualquer teoria que defina o género como uma substância, espiritual ou psicológica, relacionada com o sexo biológico. Se o género é performativo, então não existe nenhuma identidade *a priori* de género que possibilite avaliar um “ato” ou um atributo do género. Logo, não existe um género verdadeiro ou falso, ou atos de género reais ou falsos. Consequentemente, o género também não é um “papel” (*role*) que expresse ou esconda um *self* interior. A identidade de género forma-se, de acordo com Butler, através do discurso social e “the ascription of interiority is itself a publically regulated and sanctioned form of essence fabrication” (p. 528). A ilusão de um essencialismo do género não concebe outras performatividades de género para além da esfera da dominação masculina e da homossexualidade compulsória.

Em *Gender Trouble* (1990/2006), Butler mostra que a heterossexualidade, e o sistema binário da diferença sexual em que se baseia, é, simultaneamente, compulsório e permanentemente instável. É esta instabilidade que gera a possibilidade de resistência e de mudança através de outras performatividades sexuais que não se enquadram na norma heterossexual. As *performances* das lésbicas, gays e bissexuais revelam que o género não deriva do sexo, assim como o desejo e a sexualidade não derivam do género (Butler, 1990/2006). A autora pretende demonstrar que as práticas pelas quais nos tornamos sujeitos generificados são, simultanea e paradoxalmente, um espaço de regulamentação e de resistência (Jagger, 2008).

As teorias do género propostas por Scott (1986) e Butler (1988,1990) contribuíram, como vimos anteriormente, para ampliar as teorias feministas do género<sup>71</sup>. No entanto, o conceito de género que é proposto por Scott permanece circunscrito à relação entre homens e mulheres, entendido como uma categoria dicotómica (feminino/masculino) que exclui, por um lado, outras identidades e expressões de género<sup>72</sup> (e.g. transexual, transgénero, intersexo, queer, entre outras) e, por outro, as desigualdades de poder entre as próprias mulheres (e não apenas entre mulheres e homens). Embora Scott (1986) reconheça que existem outras formas de opressão para além do género, ela não propõe, na sua análise, uma abordagem interseccional de outras categorias sociais de diferenciação social. Por sua vez, ao subverter todas as categorias identitárias do feminismo, nomeadamente o género, a raça, a classe e a sexualidade, entre outras, Butler (1988, 1990) veio intensificar o debate sobre “as diferenças” entre mulheres que colocava frente a frente as defensoras das políticas identitárias (Crenshaw, 1989; Collins, 1990) e as feministas pós-modernas (Butler, 1988), que questionavam os fundamentos epistemológicos e políticos do feminismo (Knapp, 2005, p. 254).

Para M. C. M. Santos (1995), os escritos produzidos pelas “mulheres radicais de cor” durante as décadas de 1980 e 1990 desafiavam as teorias feministas, então hegemónicas, nos Estados Unidos, de duas maneiras: em primeiro lugar, questionavam a centralidade do género e a universalização da experiência da “mulher branca e de classe média”, enquanto sujeito das teorias feministas; em segundo lugar, desafiavam, através da arte e de diversas formas de escrita, as teorias feministas académicas, propondo uma “redefinição do que podemos chamar de teoria” (p. 112). Para esta autora, as “mulheres de cor” construíram uma identidade política inseparável de uma política de diferença, quer em relação ao “sujeito feminista branco e de classe média”, quer em relação às próprias “mulheres de cor” e às comunidades que estas integram (Santos, M. C. M., 1995). Este duplo desafio e redefinição da “teoria feminista” será analisado à luz do paradigma da interseccionalidade na secção 2.3 deste capítulo.

---

<sup>71</sup> Para além de contribuir para as teorias feministas do género, o trabalho de Butler contribuiu, igualmente, para a teoria *queer* que começava a surgir em 1990, ano da publicação da sua obra *Gender Trouble* (Jagger, 2008).

<sup>72</sup> Na última década o conceito binário de género (homem/mulher; feminino/masculino) tem sido desafiado pelos estudos *queer* e por pessoas que não se identificam com essas categorias, quer em termos de identidade, quer em termos de expressão de género. Por exemplo, em fevereiro de 2014, a rede social facebook ampliou as opções no seu formulário, de modo a que os/as utilizadores/as possam personalizar o seu perfil a partir de, aproximadamente, 50 categorias de género, que incluem, igualmente, as pessoas que não se identificam com nenhum género. Em 2016, a Comissão de Direitos Humanos da Nova York reforçou a Lei n.º 3 de 2002, que proibia a discriminação contra as pessoas transexuais e transgénero, alargando a proibição a outras identidades e expressões de género (NYCHRL, 2016), nomeadamente, “bi-gendered, cross-dresser, drag king, drag queen femme queen, female-to-male, ftm, gender bender genderqueer, male-to-female, mtf, non-op, hijra pangender, transexual/transsexual, trans person woman, man, butch, two-spirit, trans, agender third sex, gender fluid, non-binary transgender androgyne, gender gifted, gender blender, femme person of transgender experience, androgynous” (NYCHRL, 2016).

## 2.2 Teoria crítica da raça

A Teoria Crítica da Raça (TCR) (*critical race theory*) surgiu em meados da década de 1970, nos Estados Unidos<sup>73</sup>, como produto e resposta ao Movimento dos Direitos Civis (*Civil Rights Movement*) da década de 1960 (Crenshaw, 2011; Delgado, 1995; Ladson-Billing, 1999; Möschel, 2011; Tate, 1997). De acordo com Tate (1997), mais do que uma teoria, a teoria crítica da raça (TCR) define-se como um movimento que surgiu dentro dos Estudos Críticos do Direito (*Critical Legal Studies*) “rooted in the social missions and struggles of the 1960s that sought justice, liberation, and economic empowerment (...)” (p. 197). Para além disso, o movimento pretendia ser uma resposta a um retrocesso nas conquistas dos direitos sociais, numa era designada por pós-direitos sociais (*post-civil rights*) (Crenshaw, 2011; Tate, 1997). Os/as teóricos/as críticos/as da raça negros/as questionavam se a filosofia subjacente ao discurso do movimento dos direitos civis – a invisibilidade da cor e da raça (*colour-race-blindness*) – seria suficiente para promover a justiça social, num período de forte ataque ideológico da direita neo-conservadora, que pretendia eliminar os ganhos obtidos com o movimento dos direitos civis (Tate, 1997).

Debaixo desta nova retórica (*color-blindness*), o princípio da igualdade significava tratar todos os indivíduos da mesma forma, independentemente das diferenças resultantes de discriminações passadas ou presentes (Collins, 1990/2003). Dentro desta lógica, o caminho para a igualdade implicava a invisibilidade da raça (mas também do género e da classe, entre outras) como uma marca histórica de discriminação que contribuía para apagar quaisquer diferenças que os indivíduos levavam para as escolas, locais de emprego, ou outras instituições sociais (Collins, 1990/2003, p. 279).

De acordo com Crenshaw (2011, p. 1260), um dos principais objetivos da TCR consistia em desafiar as instituições académicas e do Direito a redefinir as suas conceções sobre “neutralidade da raça” (*race neutrality*). Segundo Tate (1997), aqueles/as que defendiam uma “discriminação positiva” (*affirmative action*) contradiziam-se ao defender, simultaneamente, a invisibilidade da raça. Esta contradição é, de acordo com Crenshaw (2011), o que caracteriza a sociedade pós-racial:

As post-racialism becomes the vehicle for a colorblind agenda, the material consequences of racial exploitation and social violence – including the persistence of educational inequity, the disproportionate racial patterns of criminalization and incarceration, and the deepening patterns of economic stratification – slide further into obscurity (p. 1327).

Neste sentido, a TCR surge, enquanto movimento e postura intelectual, como uma nova

---

<sup>73</sup> Crenshaw (2011) situa na origem da trajetória da TCR as lutas institucionais sobre questões de raça, pedagogia e “affirmative action” que começaram em 1982 nas Escolas de Direito de elite norte-americanas. No entanto, outros/as autores/as, como Ladson-Billings (1999) e Delgado (1995), situam a origem da TCR em meados da década de 1970 com a publicação dos trabalhos pioneiros de Derrick Bell and Alan Freeman.

abordagem da raça, do racismo e do Direito no período pós-direitos sociais (Tate, 1997, p. 206). De acordo com Delgado (1995), a TCR tem origem na constatação e contestação da negação da normalização e naturalização do racismo na cultura norte-americana.

Numa revisão da literatura sobre a TCR, Möschel (2011, p. 1649) destaca cinco princípios que caracterizam a TCR: (1) o racismo é um sistema endêmico e não apenas um desvio do indivíduo à norma; (2) a ideologia da invisibilidade da cor não erradica o racismo; (3) a necessidade de uma análise histórica e contextualizada da lei que mostre os efeitos atuais da dominação racial do passado; (4) o reconhecimento da experiência e a consciência crítica das pessoas racializadas como uma mais valia para compreender a lei e a sociedade; (5) um campo interdisciplinar que deriva das correntes de pensamento feminista, marxista, pós-modernista, pós-estruturalista e pragmática, também refletindo a ideia de que não se pode lutar contra o racismo sem uma abordagem do sexismo, homofobia, classe e outras formas de opressão e desigualdade.

O teor crítico da TCR tem sido aplicado a outros contextos sociais, políticos e educacionais para lá das fronteiras nacionais dos Estados Unidos (Ladson-Billings & Tate, 1995). Möschel, 2011; van Dijk, 1992). De acordo com Möschel (2011), as questões sobre a justiça racial são tão relevantes na Europa como nos Estados Unidos, embora a TCR tenha recebido pouca atenção da academia europeia. No entanto, à semelhança dos Estados Unidos, a invisibilidade da cor e da raça é transversal a todos os países europeus<sup>74</sup>, o que é problemático,

(...) [I]n a context where racism (...) continues to exist and ultimately reflects the white, Christian majorities' positions and biases. Since continental European states and societies normatively shy away from race they trivialize racial discrimination by failing to address the lived experience of racism by people of colour. Thus mainstream society and political parties can continue denying their own complicity in perpetuating structural, institutional and everyday racial discrimination" (Möschel, 2011, p. 1650).

A visão que na Europa se foi construindo sobre a ideia de raça e de racismo enquadra-se numa abordagem ideológica que Möschel (2011) designa por “ceticismo racial” (*racial scepticism*) (p.1650), ou seja, uma postura que recusa a existência de raças e, consequentemente, do racismo. A partir da II Guerra Mundial, como reação ao regime Nazi, a Europa continental deixou de usar a raça como uma categoria de análise social (Möschel, 2011, p.1651), substituindo-a por etnia (Araújo, 2008, p. 31). O Holocausto e o reconhecimento científico de que não existe uma raça biológica constituem a única forma de entender a raça e o racismo na maioria dos países europeus (Möschel, 2011, p. 1651).

Uma pesquisa realizada no início da década de 1990, na Universidade de Amesterdão, Holanda,

---

<sup>74</sup> À exceção da Inglaterra e da Irlanda, de acordo com o autor.

(van Dijk, 1992) mostrou que a negação do racismo é uma das formas mais expressivas do racismo contemporâneo, quer ao nível individual, nas relações interpessoais do dia a dia, quer ao nível das instituições e organizações em geral. Uma das razões apontadas no estudo para a existência da negação do racismo na Europa e nos Estados Unidos é o facto destas sociedades terem abolido oficialmente o racismo através de leis e normas legislativas, inibindo, assim, discursos e práticas ostensiva e explicitamente racistas. Assim, atos discriminatórios ou preconceitos com base em desigualdades raciais são tratados como incidentes esporádicos, desvios à norma, que devem ser punidos ao nível individual, negando-se, deste modo, a permanência de um racismo institucional e sistémico (van Dijk, 1992, p. 95). Outra razão que pode justificar a negação do racismo, de acordo com o autor, é entender-se ainda o conceito de racismo “in the classical, ideological sense, of seeing other ethnic or racial groups as being inferior, or as overt, official, institutional practices, as is the case for apartheid” (van Dijk, 1992, p. 93).

A negação do racismo é uma forma de racismo perpetuada por uma elite branca que recorre a várias estratégias de negação do racismo (justificação, desculpa, mitigação) para manter um discurso e uma prática coerente com as leis e as normas sociais, de modo a serem consideradas pessoas politicamente corretas. O termo “racismo” tem sido substituído por termos como “discriminação”, “preconceito”, “esterótipos”, “motivação racial” (van Dijk, 1992, p. 93), quer ao nível do discurso individual, quer ao nível dos discursos das políticas públicas, nomeadamente, nas políticas educativas. No entanto, o termo “racismo” continua a ser utilizado pelas pessoas, grupos e movimentos sociais que são vítimas do racismo institucionalizado e/ou reivindicam políticas públicas que garantam uma sociedade estruturalmente antirracista.

Em relação às questões do racismo, Portugal assume-se como um “país de brandos costumes”, onde “a simpatia”, “a capacidade de acolhimento” e “o espírito aventureiro” são reconhecidos como virtudes que reforçam a ideia de que a sociedade portuguesa se diferencia do resto da Europa. Assim, de acordo com Araújo (2008), o reconhecimento de “uma especificidade portuguesa face ao racismo: racismo.pt” (p. 25), traduz-se na ideia de que os portugueses não são racistas, associada ao mito de que as/os portuguesas/es nunca foram racistas.

De acordo com Araújo (2008), o imaginário antirracista português baseia-se no mito do *lusotropicalismo*. Desenvolvido pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, “[o] *lusotropicalismo* consistiu num conjunto de ideias inicialmente trabalhadas para explicar o ‘sucesso’ da sociedade multiracial brasileira (...)” (p. 39), tendo sido apropriada pelo Estado Novo no início da década de 1950, numa época em que Portugal se sentia pressionado pela ONU, quer em relação à forma como resistia à independência das colónias, quer em relação ao regime ditatorial do Estado Novo (Araújo, 2008). A adoção da teoria lusotropicalista teve a finalidade de construir a imagem de um Portugal onde colonizadores/as e colonizados/as partilhavam as identidades e as diferenças culturais de uma forma harmoniosa. Na visão de Araújo (2008), “(...) o discurso do lusotropicalismo acabou por favorecer o racismo através do seu silenciamento, naturalizando a discriminação e despolitizando-a” (p. 44). Assim,



“(...) mais do que ser um país tolerante face ao ‘outro’, Portugal é um país com uma grande tolerância ao racismo” (p. 26). Neste sentido, o mito do lusotropicalismo enquadra-se numa visão cética racial das relações de poder e desigualdade económica, cultural e social que estruturam a sociedade portuguesa desde o período colonial até aos nossos dias.

A historiadora e ativista guineense Joacine Katar Moreira, residente em Portugal desde os oito anos de idade, é uma das vozes que denuncia o racismo estrutural da sociedade portuguesa. Para Moreira (2017a), o racismo é um sistema de dominação e de opressão que foi sendo sustentado e solidificado por práticas discursivas que se produziram no contexto de um sistema colonialista e escravagista. De acordo com a autora, o racismo, e a sua perpetuação, assenta em três pilares fundamentais: poder, privilégio e presunção (“os três PPP”): (1) o poder de desvalorizar os negros como produtores de conhecimento, inferiorizar e diabolizar o sujeito negro, erotizar a mulher negra. De acordo com Moreira (2017a), “(...) o racismo é essencialmente estrutural, visto tratar-se não apenas do desejo de dominação e rasuramento do ‘outro’, mas também da sua história e cultura” (p. 47); (2) o privilégio do branco sobre todos os que não se enquadram nessa categoria e a naturalização, mesmo que informal e invisibilizada, desse privilégio, que se manifesta, de acordo com a autora, quer ao nível material, quer ao nível simbólico “silenciando e menosprezando todas as outras vozes, corpos, histórias e experiências” (p. 47); (3) a presunção que constitui a ideologia racista pressupõe a superioridade da “raça” branca com base no fenótipo. A presunção esteve na base do desenvolvimento das sociedades capitalistas, colonialistas e escravagistas. O racismo português, de acordo com a autora, é um racismo histórico e estrutural que se alimenta de três grandes mitos que sobreviveram ao fim do colonialismo: o mito de que a colonização portuguesa foi mais branda do que a de outros povos, o mito de que o tráfico de escravos sempre existiu e o mito do luso-tropicalismo, como se as relações interraciais não fossem baseadas em relações de dominação e de opressão, principalmente, sobre os corpos das mulheres negras.

Contrária a uma visão cética que nega a existência de raças e do racismo, a TCR, embora reconhecendo que a raça é um construto social, reconhece, igualmente, que esta categoria continua a estruturar desigualdades sociais e, por isso, deve ser usada como estratégia para combater o racismo. Esta postura ideológica é designada por “construcionismo racial”<sup>75</sup> (*racial construcionism*) (Möschel, 2011, p. 1651).

Embora tenha surgido no campo dos Estudos Críticos do Direito, a TCR estendeu-se a outras áreas disciplinares como a psicologia, os estudos culturais, as ciências políticas, a filosofia e a educação (Creenshaw, 2011, p. 1256). O estudo de Ladson-Billings e Tate (1995) foi pioneiro na introdução da TCR na literatura educacional, desafiando os paradigmas tradicionais da educação multicultural, ao

---

<sup>75</sup> Existe ainda um outro grupo, dentro do “construcionismo racial”, que considera que a raça, sendo um construto social, não tem um valor normativo e, por esse motivo, deve ser eliminada do discurso social e político (Cf. Möschel, 2011, p. 1650).

propor uma análise interseccional das categorias de raça e classe, como um instrumento de análise para compreender as desigualdades sociais no sistema educacional (Ladson-Billings, 1999, p. 215).

Posteriormente, Tate (1997) mostrou como, no campo da educação, a TCR pode desafiar os discursos dominantes das políticas, da pesquisa e das práticas pedagógicas. Numa revisão da literatura sobre a TRC, Tate (1997) considera que as teses defendidas pelos/as teóricos/as críticos/as da raça são uma ferramenta de análise para o desenvolvimento de questões relacionadas com a pesquisa sobre as dimensões das políticas de igualdade na educação. Tate (1997, pp. 234-235) destaca cinco elementos: (1) A TCR reconhece a natureza endémica do racismo, o que significa que o racismo não é apenas uma questão individual, mas estrutural, institucional e ideológica. Neste sentido, a TCR pode ser aplicada à pesquisa em educação para perceber como é que os valores e interesses da cultura hegemónica branca limitam e comprometem a “igualdade de oportunidades” das pessoas que não pertencem à classe branca; (2) A TCR é uma teoria inter e transdisciplinar que deriva das correntes feminista, marxista, pós-modernista, pós-estruturalista e pragmática. Este elemento da TCR pode servir para as/os pesquisadoras/es da área da educação possam questionar o valor e o potencial do enquadramento teórico e concetual de tais disciplinas relativamente à questão da “igualdade de oportunidades” na educação para os grupos racializados; (3) A TCR analisa as limitações do discurso dos direitos civis, apontando para o facto de que as leis promulgadas para garantir uma maior justiça racial foram, na maior parte das vezes, minadas, antes de terem sido completamente implementadas. A mesma análise pode ser feita em relação às políticas e às práticas para a promoção de uma educação intercultural: quais são as limitações dessas políticas e como é que elas podem ser reavaliadas no sentido de se tornarem mais eficazes para os/as alunos/as que não pertencem a uma maioria branca; (4) A TCR é crítica relativamente ao modo como a neutralidade, a objetividade, a invisibilidade da raça e a meritocracia são usadas nos discursos dominantes como camuflagem para defender os interesses dos grupos hegemónicos. No mesmo sentido, podemos questionar se as/os pesquisadoras/es da área da educação abordam essas questões; (5) A TCR propõe uma análise historicamente contextualizada da lei e o contributo da experiência das pessoas discriminadas em função da raça na análise da lei e da sociedade. Podemos interrogar-nos se na educação desafiamos a abordagem ahistórica da educação, da igualdade e dos/as estudantes pertencentes a etnias não hegemónicas.

É de referir que um dos temas em debate no âmbito da TCR relacionava-se com a interseção da raça com outros sistemas de opressão (Crenshaw, 2011, p. 1301). Crenshaw observa que os discursos doutrinários e políticos sobre género tendem a ignorar, ou a minimizar, a interseção entre género, raça e classe. Esta prática emergente das políticas antirracistas (que priorizam a raça) e das políticas feministas (que priorizam o género) invisibiliza as opressões das mulheres negras e de cor. Este debate deu origem à formulação de teorias e metodologias de análise que, posteriormente, foram designadas pelo termo “interseccionalidade”. As complexidades e as possibilidades do paradigma da interseccionalidade, quer no campo das teorias e das práticas que a informam, quer no campo da sua aplicabilidade, do Direito à

Educação, vão ser abordadas no ponto seguinte.

### 2.3 Complexidades e possibilidades do paradigma da interseccionalidade

Embora o termo interseccionalidade tenha sido cunhado pela jurista e feminista Kimberlé Crenshaw (1989), a maioria das/os autoras/es do campo dos Estudos da Interseccionalidade (*Intersectionality Studies*), incluindo a própria Crenshaw (1991), considera que a interseccionalidade é um nome que foi dado a um conjunto de ideias e práticas que foram emergindo ao longo das décadas de 1970 e 1980 (Anthias, 2013; Collins, 1990/2002, 2009; Davis, 2008; Jones & Wijeyasinghe, 2011; Puar, 2013; Yuval-Davis, 2006). De facto, como já referimos anteriormente, o paradigma da interseccionalidade emerge na obra de Crenshaw (1989, 1990) a partir das polémicas feministas da segunda vaga (Puar, 2013), protagonizadas pelas feministas negras e as feministas de cor, que denunciavam a tendência das políticas antirracistas e das políticas feministas hegemónicas em abordar as categorias de raça e género como “mutually exclusive categories of experience and analysis” (Crenshaw, 1989, p. 139). Antes da formulação do termo “interseccionalidade”, o livro de Patricia Hill Collins, *Black Feminist Thought* (1990) teve um forte impacto na teoria feminista. Collins (1990) referia-se à interseccionalidade (sem utilizar o termo) como um “interlocking system of oppression” organizado através de uma “matrix of domination” (p. 276).

Também no princípio dos anos 1980, em Inglaterra, as sociólogas Anthias e Yuval-Davis (1983) publicaram um artigo na revista *Feminist Review* onde abordavam a questão da interseccionalidade em termos de “mutually constitutive social divisions” (Lee, 2009, p. 128). Neste artigo, as autoras contestam a noção de “triple oppression” (Yuval-Davis, 2006, p. 195), a partir da qual as feministas negras britânicas abordavam as múltiplas opressões, baseadas na raça, género e classe, vividas pelas mulheres negras. Para Anthias e Yuval-Davis (1983), esta abordagem sustentava-se num modelo aditivo das divisões sociais, não reconhecendo que, ao nível das experiências concretas de opressão, não é possível identificar/isolar uma única divisão social como causa dessa opressão. Por exemplo, ser oprimida/o porque se é negra/o é sempre uma construção social (e não uma identidade *a priori*), que resulta da interseção da “raça” com outras divisões sociais, como género, classe social, idade, orientação sexual, entre outras.

A formulação do termo “interseccionalidade” (Crenshaw (1989, 1991) é, assim, o resultado de um longo processo de teorizações e mobilizações políticas, protagonizado pelas mulheres negras e de cor, no qual se inclui a própria Crenshaw. Numa conversa entre Kimberlé Crenshaw, Nira Yuval-Davis e Michele Fine (Guidroz & Berger, 2009), Crenshaw afirma que o seu objetivo inicial era usar o termo interseccionalidade apenas como uma metáfora<sup>76</sup> que ilustrasse, por um lado, o modo como os sistemas

---

<sup>76</sup>Crenshaw (1989) descreve essa metáfora do seguinte modo: “Discrimination, like traffic through an intersection, may flow into one direction and it may flow into another. If an accident happens at an intersection, it can be caused by cars travelling from any number of directions, and, sometimes, from all of them. Similarly, if a black

estruturais de opressão se intersestavam e, por outro, que desafiasse as políticas feministas e antirracistas a incorporar a abordagem interseccional nas suas análises e práticas.

Situando-se numa tradição intelectual mais ampla dos Estudos Críticos do Direito, Crenshaw (1989) analisa criticamente o modo como as políticas antidiscriminação norte-americanas determinam a elegibilidade dos sujeitos e das identidades jurídicas e descrevem as categorias sociais. Crenshaw (1989) reconhece que as mulheres negras podem viver situações de discriminação semelhantes às vividas pelas mulheres brancas e pelos homens negros, assim como podem viver uma dupla discriminação, baseada na raça e no sexo<sup>77</sup>. No entanto, as mulheres negras também estão sujeitas a uma discriminação por serem “mulheres negras”, não pela soma da discriminação baseada na raça e no sexo (mulheres e negras), mas pelo facto de serem “mulheres negras” (p.149). A autora argumenta que as experiências interseccionais das mulheres negras, em particular, são maiores do que a adição do racismo e do sexismo.

O termo “discriminação múltipla” ou “desigualdade múltipla” tem sido utilizado no sentido “aditivo”, quando se refere a formas de discriminação contra a mulher em função de outros eixos de desigualdade para além do género, mas em que esses eixos podem ser separados, ou no sentido “interseccional”, quando se refere à discriminação contra a mulher em função de vários eixos que são mutuamente dependentes e, por isso, inseparáveis (Hancock, 2007b; Burri & Schiek, 2009). Embora Crenshaw reconheça, como verificámos acima, que as mulheres negras podem ser discriminadas em função da raça e em função do género (modelo aditivo), uma análise dessas experiências que não inclua a interseccionalidade é insuficiente para abordar a especificidade da condição subalterna das mulheres negras, uma vez que, de acordo com Symington (2004), “something unique is produced at the intersection point of different types of discrimination” (p. 3).

### 2.3.1 Uma “nova” abordagem para um velho problema

Não sendo uma ideia nova, foi a partir da formulação do termo “interseccionalidade” (Crenshaw, 1989) que o paradigma se tornou uma referência<sup>78</sup> epistemológica para os estudos feministas de diversas áreas (Direito, Filosofia, Sociologia, Economia, Artes, Educação), perspectivas teóricas (Fenomenologia, Psicanálise, Desconstrutivismo) e mobilizações sociais e políticas (feminismo, antirracismo, multiculturalismo, estudos *queer*), principalmente, nos Estados Unidos e na Europa. (Davis, 2008,

---

woman is harmed because she is in the intersection, her injury could result from sex discrimination or race discrimination” (p. 145).

<sup>77</sup> Embora Crenshaw (1989, 1991) explore apenas as interseções entre raça e género, a autora nota que o conceito deve incluir outras categorias sociais de análise como a classe, a orientação sexual, a idade e a cor (Crenshaw, 1991, pp. 1244-1245).

<sup>78</sup> Trinta anos após a publicação do seu artigo seminal (Crenshaw, 1989), a autora manifesta a sua surpresa com o alcance e a projecção do paradigma da interseccionalidade: “I’m amazed at how it gets over and underused; sometimes I can’t even recognized it in the literature anymore” (Guidroz & Berger, 2009, p. 65).

p. 74). No campo dos Estudos de Mulheres (*Women's Studies*), a interseccionalidade é um tema central nos cursos de licenciatura, pós-graduação e em conferências. Muitas revistas internacionais e antologias dedicaram números especiais ao tema da interseccionalidade.

Num artigo intitulado “Interseccionalidade as a Buzzword”, Kathy Davis (2008) apresenta quatro fatores que, na sua opinião, têm contribuído para o sucesso do paradigma da interseccionalidade desde que foi formulado por Crenshaw (1989). Abordarei, aqui, apenas dois desses fatores que me parecem fundamentais para situar o paradigma da interseccionalidade no contexto do presente estudo. De acordo com Davis (2008), para que uma teoria tenha sucesso, ela tem de abordar um tema que seja, simultaneamente, do interesse comum de um público alargado e que vá ao encontro de um problema específico. O paradigma da interseccionalidade enquadra-se nestes dois requisitos ao abordar, por um lado, uma questão central (teórica e normativa) do pensamento feminista: o reconhecimento das diferenças entre as mulheres e, por outro, ao oferecer uma ferramenta de análise para abordar as múltiplas e interseccionadas opressões vividas pelas mulheres negras e de cor e as relações de poder que as constituem.

A questão das “diferenças” entre mulheres agrega duas vertentes do pensamento feminista contemporâneo. A primeira vertente é representada pelas feministas negras e de cor que, desde a década de 1970, se posicionam contra a invisibilidade das múltiplas desigualdades e discriminações (baseadas no género, raça e classe). Para esta vertente do feminismo, o paradigma da interseccionalidade é uma ferramenta teórica e metodológica ideal para explorar o modo como a raça, a classe e o género se interseccionam e se constituem mutuamente em complexos sistemas de poder e de desigualdade. A segunda vertente é representada pelas feministas pós-modernas que incorporaram o paradigma da interseccionalidade no seu projeto de desconstrução das oposições binárias e das teorias universais, inerentes ao paradigma moderno da filosofia e da ciência ocidental (Flax, 1987). O reconhecimento da interseção de várias categorias ou posições sociais (como a raça, a classe, a sexualidade) na configuração de diferentes experiências das mulheres, rompeu com a categoria homogénea e universal de “mulher” (Brah & Phoenix, 2004). No entanto, se o foco nas diferenças e nas desigualdades substitui o sujeito do feminismo (mulher), corre-se o risco de perder uma plataforma teórica e normativa comum que sustente o projeto feminista no seu todo. De acordo com Davis (2008), uma das causas do sucesso do paradigma da interseccionalidade consiste precisamente em abordar as diferenças e as desigualdades de forma a que “[the] old feminist ideal of generating theories which can speak to the concerns of all women can be sustained” (p.72).

O segundo fator que tem contribuído para o sucesso do paradigma da interseccionalidade, de acordo com Davis (2008), reside na sua capacidade para abordar um velho problema a partir de um novo foco e, neste sentido, “capture the attention of an audience by disputing or unsettling something that it had previously believed” (p.72).

Se é verdade que o paradigma da interseccionalidade aborda uma velha questão, como vimos anteriormente, também é verdade que o paradigma contribuiu para superar algumas incompatibilidades teóricas e metodológicas dentro do pensamento feminista, nomeadamente, entre as feministas negras e de cor e as feministas pós-estruturalistas. Enquanto as últimas estavam interessadas em desconstruir o conceito de género e em elaborar as suas críticas a conceitos (e.g. *standpoint theory*, experiência, políticas identitárias) que eram utilizados pelas feministas negras e de cor (Butler, 1990/2006; Haraway, 1991), as primeiras, pelo contrário, focavam-se no modo como o género interseeta com outras categorias de diferença na configuração das experiências das mulheres. Embora reconhecendo a conexão entre “categorização” e “exercício do poder” (Davis, 2008, p. 73), as feministas negras e as feministas de cor notavam que, em determinados contextos históricos, as políticas identitárias continuavam a ser uma estratégia de resistência fundamental para enfrentar o racismo e o sexismo. Por exemplo, para Crenshaw (1991), o problema das políticas identitárias não reside na sua incapacidade para superar o discurso sobre as diferenças, mas no modo como, frequentemente, elas ignoram ou convergem as diferenças intragrupo.

O paradigma da interseccionalidade vem, deste modo, reafirmar e validar o projeto político de reconhecimento das categorias sociais, recorrendo a metodologias compatíveis com o projeto pós-estruturalista de desconstrução das categorias e dos universalismos. Ao mesmo tempo, confere credibilidade política às teorias feministas pós-estruturalistas que recebiam críticas, por um lado, por se afastarem das realidades materiais e sociais da vida das mulheres e, por outro, pelas suas teorias (demasiado relativistas) não se articularem com as lutas políticas dos movimentos de mulheres.

### 2.3.2 Complexidades e debates

O sucesso que o paradigma da interseccionalidade tem alcançado, quer nos meios académicos, quer nas agendas políticas feministas, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, não impediu, contudo, o debate crítico sobre alguns pressupostos do paradigma. Nos últimos quinze anos, assistiu-se a uma proliferação de estudos sobre o paradigma da interseccionalidade que apontam para os limites do paradigma e procuram reconcetualizar os seus fundamentos teóricos e metodológicos (Anthias, 1998, 2013; Bowleg, 2008; Collins, 1990, 2009; Brah and Phoenix, 2004; Davis, 2008; Dill & Zambrana, 2009b; Hancock, 2007b; Knapp, 2005; Levine-Rasky, 2009; McCall, 2005; Taylor, Hines & Casey, 2011; Verloo & Walby, 2002; Winker and Degele, 2011; Yuval-Davis, 2006).

Das várias discussões em foco (ver Anthias, 2013; Davis, 2008), destacamos aquelas que consideramos fundamentais para a análise e enquadramento teórico do presente estudo: (1) quais as categorias sociais (e quantas) devem ser incluídas na análise interseccional (Carbado, 2013; Yuval-Davis, 2006) ou, numa perspetiva pós-moderna, se tem sentido manter uma abordagem interseccional a partir de categorias sociais; (2) se o paradigma da interseccionalidade pode ser aplicado a grupos privilegiados, ou apenas a grupos marginalizados (Anthias & Yuval Davis, 1992; Carbado, 2013;

Levine-Rasky, 2009); (3) se o foco da abordagem interseccional deve limitar-se à análise das categorias sociais e ao modo como elas se interseitam, ou deverá centrar-se nas estruturas sociais onde essas categorias se produzem e localizam (Anthias, 2013; Collins, 1990/2003; Crenshaw, 1991; Yuval-Davis, 2006); (4) quais os desafios que se colocam à internacionalização e globalização do paradigma da interseccionalidade (Carbado, 2013; Cho, Crenshaw & McCall, 2013; Knapp, 2005; Santos, C. M., 2011, 2017); (5) quais as implicações sociais da inclusão da abordagem interseccional nas políticas públicas europeias para a igualdade e a não discriminação (Alonso, 2010, 2012; Hancock, 2007b; Kantola & Nousiainen, 2009; Lombardo & Verloo, 2009; Squires, 2009).

### **2.3.2.1 Categorias sociais e/ou anticategorias**

Embora as categorias de género, raça e classe tenham sido centrais nas primeiras abordagens da interseccionalidade (Crenshaw, 1989, 1991; Collins, 1990), nas últimas duas décadas outras categorias sociais como a sexualidade, deficiência, nacionalidade, religião, idade, entre outras, têm sido objeto de uma análise interseccional. Na última década têm surgido trabalhos relevantes que se focam na interseção do género e raça com a nacionalidade (Anthias, 1998, 2013; Collins, 1990/2003; Yuval-Davis, 2006), a sexualidade (Collins, 2002; Bowleg, 2008; Taylor, Hines & Casey, 2011), a orientação sexual (Carbado, 2013) e a deficiência (Meekosha & Shuttleworth, 2009), só para citar alguns exemplos.

A possibilidade de incluir um número infinito de categorias, de acordo com Judith Butler (1990/2006), “(...) invariably close with an embarrassed ‘etc.’”, que pode revelar “a signal of exhaustion as well as of the illimitable process of signification itself” (p. 196). Esta crítica dirige-se, particularmente, aos discursos das políticas identitárias que concentram as suas análises nos modos simbólicos de construção e de representação das diferenças e desigualdades sociais com base em identidades.

Partindo da questão colocada por Butler (1990/2006), Yuval-Davis (2006) interroga-se se, num determinado contexto histórico, não existirá um número limitado de categorias sociais (não identidades) que constroem redes de relações de poder nas quais diferentes membros da sociedade são posicionados. Para a autora, existem duas respostas possíveis, e não mutuamente exclusivas, para esta questão (p. 203). A primeira resposta consiste em perceber que, numa determinada situação histórica, e em relação a grupos específicos, algumas divisões sociais são mais importantes do que outras na configuração de determinados posicionamentos. Ao mesmo tempo, existem certas divisões sociais, como o género, idade, etnia e classe que abrangem um maior número de pessoas, enquanto outras, como as castas, ou o estatuto das pessoas indígenas ou refugiadas, afetam um menor número de pessoas. Para além disso, as divisões sociais são fundamentais para o reconhecimento de grupos e indivíduos que são discriminados com base nessas mesmas categorias. Este último argumento situa-se na linha de pensamento das feministas negras e de cor (Collins, 1990; Crenshaw, 1989; Yuval-Davis, 2006) que, embora rejeite a naturalização e essencialização das categorias (género e raça), reconhece, no entanto, que o uso estratégico dessas

categorias é um recurso necessário e inevitável na mobilização política de vários grupos sociais. Para além deste aspeto, o pensamento negro feminista também reconhece que apesar de o género, a raça e a classe, entre outros, serem produtos de determinados discursos, eles produzem efeitos concretos na vida das pessoas (Crenshaw, 1991; Ludvig, 2006). No entanto, para Crenshaw (1991), o problema não é a existência das categorias em si mesmas, mas o valor que se atribuem às mesmas e o modo como esses valores produzem hierarquias sociais (p. 1297).

A segunda resposta centra-se no modo como as categorias de significação são construídas. Embora a construção das categorias possa ser facilitada por determinadas condições sociais, elas são, em última instância, “(...) a product of human creative freedom and autonomy” (Yuval-Davis, 2006, p. 203). Este facto implica a necessidade de se construírem e designarem diversas representações analíticas e políticas a partir de categorias subjetivas de significação. Esta última resposta levanta algumas questões pertinentes que, na opinião de Ludvig (2006), não têm sido abordadas nas publicações sobre o tema e que se pode traduzir na seguinte questão: “*Who defines when, where, which and why particular differences are given recognition while others are not?*” (p. 247). As categorias sociais são vividas, (re)produzidas e oferecem resistências num determinado momento histórico (McCall, 2005), neste sentido, as categorias sociais e o poder social “(...) are contextually constituted” (Carbado, 2013, pp. 813-814).

Para Anthias (2013), as categorias sociais de género, etnia, raça e classe (e orientação sexual, entre outras) são construtos sociais que têm como finalidade determinar os critérios pelos quais as pessoas são classificadas e situadas em determinadas categorias. Cada uma dessas categorias prioriza diferentes esferas das relações sociais. Por exemplo, a categoria de classe está ancorada nas relações económicas de produção e consumo, enquanto a categoria de género deve ser compreendida como uma forma de discurso que define o papel social dos sujeitos através das diferenças sexuais/biológicas (Yuval-Davis, 2006). Neste sentido, as categorias possuem uma dimensão ontológica e histórica próprias que as torna irredutíveis entre si<sup>79</sup>. Isto não significa que elas se constituam como essências, pelo contrário, o modo como as categorias surgem nos discursos e nas práticas sociais varia ao longo do tempo e das localizações geográficas, dependendo do contexto social, político e económico que estrutura as relações de poder. Contudo, a irredutibilidade das categorias não significa que elas operem isoladamente ao nível das relações sociais concretas em que as pessoas vivem (Anthias, 2013; Yuval-Davis, 2006).

Neste sentido, Anthias (2013) faz uma distinção entre “categorias sociais” e “relações sociais concretas”. As primeiras, como vimos anteriormente, são analiticamente distintas<sup>80</sup>, enquanto as

---

<sup>79</sup> No sentido que é dado por Anthias (2013) “that they cannot be explained through a process of accretion (in the sense of adding one on to the other, thereby reducing them to the sum of their parts) or reduction to other categories (in the sense that race, for example, cannot be understood purely in terms of class) (p. 8)”.

<sup>80</sup> Anthias (2013) defende que “The separation of the categories of gender, ethnicity, ‘race’ and class (amongst



segundas são um produto da interseção de várias categorias e o modo como elas se inserem numa complexa rede de relações sociais, localizada em diferentes dimensões da vida social e em contextos temporais e espaciais diferenciados (p. 8). Assim, ao nível das relações sociais concretas, as divisões sociais (ou categorias) constituem-se, constroem-se e interligam-se mutuamente em sistemas de opressão e de privilégio (Andersen, 2005; Collins, 1990/2003). Para evitar o risco de cair numa abordagem essencialista e universalista das categorias, das relações sociais de poder e das posições sociais de opressão e privilégio é necessário partir da premissa de que todo o conhecimento é parcial e historicamente situado (Collins, 1990/2003; Haraway, 1991; Kaptani & Yuval-Davis, 2008; Santos, C. M., 2011; Yuval-Davis, 2006).

### **2.3.2.2 Sujeitos de análise: oprimidos e/ou privilegiados**

Uma das diferenças entre as várias abordagens da interseccionalidade consiste na escolha do(s) sujeito(s) e/ou do(s) grupo(s) de análise. Algumas autoras centram a sua análise na situação de opressão das mulheres negras e de cor (Collins, 1990/2003; Crenshaw, 1989, 1991; Harding, 1991), enquanto outras estendem o seu objeto de análise a pessoas e grupos que podem ser privilegiados e/ou oprimidos (Anthias & Yuval-Davis, 1983; Brah & Phoenix, 2004; Carbado, 2013; Ludvig, 2006). De acordo com Yuval-Davis (2006), “(...) [t]his expands the arena of intersectionality to a major analytical tool that challenges hegemonic approaches to the study of stratification as well as reified forms of identity politics” (p. 201).

Embora Crenshaw (1989) e Collins (1990/2003) centrem a sua análise num sujeito historicamente oprimido, as mulheres negras norte-americanas, elas reconhecem, no entanto, que todas as pessoas e todos os grupos são simultaneamente oprimidos e opressores. Para Collins (1990/2003), um sistema de complexas relações de poder “contains few pure victims or oppressors” (p. 287). Por outro lado, essa posição (oprimido/opressor) não é estática, mas pode variar dependendo do espaço (geográfico, social e político) em que nos situamos num determinado momento. Como a própria autora refere, “depending on the context, an individual may be an oppressor, a member of an oppressed group, or simultaneously oppressor and oppressed” (Collins, 1990/2003, p. 289). Apesar de reconhecer a interdependência entre opressão e privilégio, a abordagem interseccional proposta pelas autoras (Crenshaw, 1990; Collins, 2002) foca-se, essencialmente, nas múltiplas e intersetadas opressões vividas pelas mulheres negras e de cor nos Estados Unidos.

No entanto, se, por um lado, a maioria dos artigos publicados sobre o paradigma da interseccionalidade aborda a situação das mulheres negras ou as categorias de raça, género e classe, por outro lado, têm surgido, como já foi referido anteriormente, outros trabalhos que abordam outras categorias sociais, assim como outros processos sociais complexos para além do racismo e do sexismo,

---

others) is necessary as a first step towards a framing that attends to their articulation” (p. 8).

como, por exemplo, a homofobia, a xenofobia, a transfobia, islamofobia, entre outras. Por sua vez, o(s) sujeito(s) de análise podem enquadrar-se quer em posições sociais de privilégio, quer em posições sociais de opressão/subordinação, ou ambas.

No artigo intitulado “Colorblind Intersectionality”, Devon Carbado (2013) descreve o modo como aplicou o paradigma da interseccionalidade na análise de categorias sociais e de problemas relacionados com os direitos civis e doutrinas do Direito. Para o autor, a análise situa-se “(...) ostensibly beyond the theoretical reach and normative concern of intersectionality” (p. 841), uma vez que o sujeito de análise é o homem e a mulher e os processos sociais são a masculinidade, a branquitude (*whiteness*) e a orientação sexual. O objetivo deste trabalho consiste em mostrar como o Direito e os defensores dos direitos civis produzem “normative gender identities”<sup>81</sup> (Carbado, 2013, p. 817). Se o paradigma da interseccionalidade tem como finalidade compreender as relações sociais (Anthias 2013), ele deve incluir uma perspectiva micro e macro de análise estrutural. Na secção seguinte, desenvolverei algumas propostas teóricas e metodológicas de construção de níveis de análise interseccional.

### **2.3.2.3 (Anti)categorias e/ou níveis de análise interseccional**

Os Estudos da Interseccionalidade têm sido criticados pelo facto de enfatizarem as experiências individuais de opressão e ignorarem os sistemas de poder e de privilégio que configuram essas experiências (Cho, Crenshaw, & McCall, 2013; Knapp, 2005). Um dos maiores desafios à abordagem interseccional de vários eixos de desigualdade consiste em alargar o seu campo de análise para além do que Collins (2009, ix) designa por “turning inward”, o que implica reconhecer diferentes e intersetados níveis de análise macro (Cho et al., 2013; Chun, Lipsitz & Young, 2013). São estes níveis de análise que permitem revelar os diferentes modos de funcionamento das relações de poder na produção e reprodução de múltiplas e intersetadas categorias e/ou identidades. Quando abordamos as relações entre estruturas de poder e categoria ou identidades, constatamos que os sujeitos são constituídos e posicionados socialmente por essas estruturas de poder, ou seja, as categorias identitárias dos sujeitos não são produtoras, mas produtos de múltiplas e intersetadas hierarquias de poder e desigualdade (Cho et al., 2013, p. 807).

Embora a relação entre categorias e estruturas continue a ser uma questão em aberto para a investigação empírica (Hancock, 2007b), a maioria das/os teóricas/os e ativistas no campo de estudos da interseccionalidade argumenta que o foco na interação de diferentes estruturas de desigualdade

---

<sup>81</sup> Carbado (2013) introduz os conceitos “colorblind intersectionality” e “gender-blind intersectionality” para mostrar como a branquitude (*whiteness*) e o género, são categorias sociais, reconhecidas e privilegiadas, mas invisíveis ou não articuladas como categorias sociais intersetadas. Por exemplo, um “homem branco heterossexual” é uma categoria social reconhecida e, no entanto, a branquitude raramente é vista ou expressa em termos interseccionais (p. 818).

oferece um quadro mais completo e desenvolvido das opressões (e privilégios) e discriminações vividas por diferentes grupos de pessoas (Knapp, 2005; Kantola & Nousiainen, 2009). Knapp (2005) formula a questão, do seguinte modo:

How are gender relations and heteronormative sexuality, class relations and configurations of ethnicity and race/ism interwoven in the structural and institutional make-up of a given society and economy, in national as well as transnational contexts? And what happens to these relationalities under conditions of social, political and economic transformation? (p. 259).

Entre as feministas que abordam a interseccionalidade a partir da identificação de estruturas desiguais de relações de poder, destacam-se Collins (1990, 1990/2003), Crenshaw (1991), Anthias e Yuval-Davis (1983). Para Crenshaw (1991), existem três formas de expressão da interseccionalidade que correspondem a três níveis de análise: “interseccionalidade estrutural” (*structural intersectionality*), “interseccionalidade política” (*political intersectionality*) e “interseccionalidade representacional” (*representational intersectionality*). A interseccionalidade estrutural corresponde ao modo como a maioria das mulheres de cor se enquadra em camadas sobrepostas de estruturas de subordinação. O impacto destas estruturas de subordinação e o modo como elas se interseitam na vida das mulheres de cor constituem a essência da “interseccionalidade estrutural”. Crenshaw (1991) exemplifica como a interseccionalidade estrutural limita a proteção jurídica e a intervenção política no caso da violência doméstica contra as mulheres negras:

Where systems of race, gender, and class domination converge, as they do in the experiences of battered women of color, intervention strategies based solely on the experiences of women who do not share the same class or race backgrounds will be of limited help to women who because of race and class face different obstacles (p. 1246).

A partir do exemplo das mulheres vítimas de violência doméstica, percebe-se que as mulheres de cor estão posicionadas em intersectadas estruturas sociais e económicas que as colocam em desigualdade no acesso a recursos básicos, como a educação, a habitação e o emprego, entre outros.

A interseccionalidade política refere-se, por um lado, às práticas políticas institucionais, tanto governamentais como da sociedade civil, que, ao considerarem género e raça como categorias mutuamente exclusivas, não abordam as diferentes formas de desigualdades sociais vivenciadas pelas mulheres negras e, por outro, à relevância da mesma nas estratégias dos movimentos políticos e das políticas. De acordo com Crenshaw (1991), o facto de, quer o discurso feminista, quer o discurso antirracista, não abordarem as interseções entre raça e género, tem como consequência, no campo das mobilizações políticas, a reprodução e o reforço das opressões vividas pelas mulheres de cor:

Aiming to bring together the different aspects of an otherwise divided sensibility, an intersectional analysis argues that racial and sexual subordination are mutually reinforcing, that Black women are commonly marginalized by a politics of race alone or gender alone, and that a political response to each

form of subordination must at the same time be a political response to both (p. 1283).

A interseccionalidade política tem, assim, uma dupla finalidade, resistir aos poderes que estruturam posições sociais de desigualdade e reconfigurar formas de resistência que se situem para além de uma abordagem universal e essencialista dos sujeitos. Neste sentido, a interseccionalidade política é uma ferramenta de contestação do poder e, por isso, uma ponte entre a teoria e as mobilizações sociais e políticas (Cho et al., 2013, p. 801).

Por último, a interseccionalidade representacional descreve o modo como a cultura mediática produz imagens estereotipadas sobre as mulheres negras através da confluência de narrativas de raça e género. De acordo com Crenshaw (1991), a desvalorização e a invisibilidade das mulheres negras nos discursos políticos e jurídicos são promovidas, em grande parte, pelo modo como as mulheres de cor são representadas pelas imagens mediáticas. A autora reconhece igualmente que as críticas ao racismo e ao sexismo das imagens conduzem a uma marginalização das mulheres de cor (Crenshaw, 1991, p. 1283).

Na linha de Crenshaw (1991), Patricia Hill Collins (1990, 2002) examina o modo como as várias formas de opressão se interseitam para produzir o que a autora designa por “matrix of domination”. Ao contrário de Crenshaw (1991), Collins (2002) faz uma distinção entre interseccionalidade e matriz de dominação. A primeira refere-se a formas particulares de interseção das opressões, como, por exemplo, a interseção entre raça e género, ou entre sexualidade e nacionalidade, na produção de sistemas desiguais de poder. A segunda refere-se ao modo como essas interseções estão organizadas (Collins, 1990/2003, p. 18). Quer a análise recaia sobre um único sistema de poder, ou na interseção de várias opressões, cada matriz de dominação está organizada em quatro domínios de poder interrelacionados: estrutural (*structural*), disciplinar (*disciplinary*), hegemónico (*hegemonic*) e interpessoal (*interpersonal*). De acordo com Collins (1990/2003), cada domínio tem uma finalidade própria: “(...) [t]he structural domain organizes oppression, whereas the disciplinary domain manages it. The hegemonic domain justifies oppression, and the interpersonal domain influences everyday lived experience and the individual consciousness that ensues (pp. 276-277).

O domínio estrutural de poder (*structural domain of power*) é constituído pelas instituições e políticas sociais. De acordo com Collins (1990/2003), nos Estados Unidos as políticas e os procedimentos do sistema jurídico, do mercado de trabalho, das escolas, do sistema de saúde e outras instituições sociais trabalharam, em conjunto, para que as mulheres negras tivessem menos acesso aos direitos básicos. Por exemplo, “(...) Black women’s long-standing exclusion from the best jobs, schools, health care, and housing illustrates the broad array of social policies designed to exclude Black women from full citizenship rights” (p. 277). Apesar do crescente número de leis antidiscriminação, as instituições sociais resistem a incorporá-las nas suas estruturas. Através do recurso a hierarquias burocráticas e técnicas de vigilância, o domínio disciplinar (*disciplinary domain*) regula e controla as

relações de poder no interior das organizações sociais. Influenciada pelo pensamento de Foucault, Collins (1990/2003) afirma que “[b]ureaucracies, regardless of the policies they promote, remain dedicated to disciplining and controlling their workforces and clientele” (p. 281).

Enquanto o domínio estrutural e o domínio disciplinar de poder operam, através das hierarquias burocráticas, ao nível de todo o sistema de políticas sociais, o domínio hegemónico de poder (*hegemonic domain of power*) opera através das ideologias, da cultura e da consciência (Collins, 1990/2003, p. 284). Neste sentido, uma das finalidades deste domínio de poder consiste em justificar as práticas exercidas por aqueles domínios de poder. Os currículos escolares, as doutrinas religiosas, os saberes e as práticas culturais das comunidades e as histórias familiares, entre outros, constituem-se como espaços de (re)produção de ideologias hegemónicas relativamente à raça, classe, género, sexualidade e nacionalidade. No entanto, Collins (1990/2003) sustenta que a crescente sofisticação da cultura mediática é a principal responsável pela manutenção dessas ideologias.

Enquanto poder que manipula a ideologia, a cultura e as consciências, o domínio hegemónico é uma ponte entre as instituições sociais (domínio estrutural), as suas práticas organizacionais (domínio disciplinar) e o nível das interações sociais do quotidiano, que Collins (1990/2003) designa por domínio interpessoal de poder (*interpersonal domain of power*) (p. 284). Este último domínio opera ao nível micro da organização social, através das práticas (discriminatórias) do dia a dia, no modo como as pessoas interagem umas com as outras. Fomentadas pelos grupos dominantes, e justificadas através das ideologias hegemónicas, essas práticas discriminatórias (sistemáticas, recorrentes e familiares) com base no género, raça, classe, sexualidade, entre outras, tendem a normalizar-se e a dissimular-se entre os grupos mais oprimidos. É neste sentido que Collins (1990/2003) chama a atenção para a necessidade de identificar e superar o/a opressor/a que existe em cada um/a de nós. A título de exemplo, as feministas brancas denunciam a opressão das mulheres brancas, mas resistem a reconhecer os privilégios que a sua pele branca lhes confere (p. 287).

Para além do contexto norte-americano, as sociólogas europeias Floya Anthias e Nira Yuval-Davis (1983, 1992) desenvolveram um modelo de abordagem interseccional das categorias de género, etnia, classe e nacionalidade no contexto das relações de poder e do Estado (Anthias, 2013; Yuval-Davis, 2006). Para estas autoras, a abordagem interseccional consiste em analisar os diferentes modos de interseção das categorias sociais (que as autoras designam como “social divisions”) e o modo como estas se relacionam com a construção política e subjetiva das identidades (Yuval-Davis, 2006, p. 205)

De acordo com Yuval-Davis (2006), “(...) social divisions have organizational, intersubjective, experiential and representational forms, and this affects the ways we theorize them as well as the ways in which we theorize the connections between the different levels” (p. 198). O nível organizacional engloba os níveis de análise estrutural e político propostos por Crenshaw (1991) e Collins (2002) e o nível das representações é praticamente semelhante ao que foi proposto por Crenshaw (1991). A grande

contribuição de Anthias (2013) e Yuval-Davis (2006) consiste em introduzir o nível de análise experiencial (micro). Para Yuval-Davis (2006), as divisões sociais localizadas em organizações e instituições políticas e sociais envolvem, necessariamente, “(...) specific power and affective relationships between actual people, acting informally and/or in their roles as agents of specific social institutions and organizations” (p. 198). Para além das intersubjetividades que ocorrem dentro dos espaços institucionais, as divisões sociais existem ao nível experiencial, no modo como as pessoas:

(...) experience subjectively their daily lives in terms of inclusion and exclusion, discrimination and disadvantage, specific aspirations and specific identities. Importantly, this includes not only what they think about themselves and their communities but also their attitudes and prejudices towards others (Yuval-Davis, 2006, p. 198).

Comparando as três propostas apresentadas acima, o modelo de Collins (1990/2003) e o modelo de Anthias (2013) contribuem, na minha opinião, para uma melhor compreensão do modo como operam e se relacionam os diferentes níveis de análise. Sem cair numa hierarquia de níveis de análise, Collins (2002) elege o domínio hegemónico de poder como elemento estruturante das relações de poder ao nível estrutural, disciplinar e interpessoal. Operando através da ideologia, da cultura e da consciência, o poder hegemónico é transversal a todas as relações interpessoais, sejam elas hierárquicas, burocráticas, ou entre pessoas que ocupam as mesmas posições de poder.

#### **2.3.2.4 Sobre a globalização da interseccionalidade**

A partir da publicação do artigo “Demarginalizing the intersection” (Crenshaw, 1989), o paradigma da interseccionalidade “viajou” não só para outros espaços (inter)disciplinares, como, também, para outros continentes, enquadrando-se, por esse motivo, naquilo que Said (2000) designa por “traveling theory”. Uma “teoria em viagem” gera sempre alguma controvérsia e contestação (Carbado, 2013). Se existem vozes que advertem sobre a possibilidade de as teorias perderem a sua originalidade e insurgência quando viajam (Knapp, 2005), existem outras que afirmam que é precisamente através da viagem que as teorias se recriam e se revigoram (Carbado, 2013; Cho et al., 2013; Said, 2000).

A imagem da “teoria em viagem” pode ser entendida como “*a centrifugal process*” (Cho et al., 2013, p. 792), no sentido em que o paradigma da interseccionalidade viajou das suas raízes (o feminismo das mulheres negras, estudos críticos do Direito e da raça no contexto norte-americano) para outras disciplinas e outros continentes. Este processo implica, necessariamente, uma adaptação do paradigma aos diferentes discursos e projetos de pesquisa nesses novos contextos, nomeadamente, a reconcetualização das categorias sociais e das possíveis interações das mesmas, ou, como alternativa, modificar o modo como os sujeitos e as categorias sociais são identificados numa perspetiva interseccional. Deste modo, evita-se o que Cecília M. Santos (2011) designa por “imperialismo cultural” que caracteriza as teorias sociais produzidas, principalmente, no meio académico da Europa e dos Estados Unidos. Na esteira de Donna Haraway (1991), C. M. Santos (2011, 2017) argumenta que os

conhecimentos são sempre “parciais”, porque produzidos em determinados contextos históricos, no âmbito de “relações de poder” e de “contestação”.

A psicóloga feminista alemã Gudrun-Axeli Knapp (2005), no artigo intitulado “Race, class, gender: Reclaiming baggage in fast travelling theories”, analisa o processo de transformação das categorias sociais de raça, classe e género e os desafios teóricos relacionados com o paradigma da interseccionalidade ao “viajarem” dos Estados Unidos para o contexto socio-político e linguístico da Alemanha. De acordo com Knapp (2005) a categoria social de “classe”, no contexto norte-americano, designa as diferenças de posição social, seja numa perspetiva estruturalista (weberiana ou marxista), ou numa perspetiva classificatória ocupacional. No contexto alemão, a noção de “classe” (*Klasse*) é usada quase exclusivamente no contexto da teoria marxista. Nos últimos anos, com a crise da teoria marxista, os teóricos da sociologia das desigualdades preferem usar outros conceitos, como “estrato social” (*Schicht*), “disparidades horizontais” e “inclusão/exclusão” (p. 256). Numa era marcada pelo individualismo, existe a ideia de que não faz sentido falar de classe. Quando as feministas alemãs abordam a questão da “classe” como uma das categorias centrais de análise social e interseccional, elas reportam-se ao significado que era atribuído à “classe” nos debates da década de 1970. Segundo Knapp (2005), embora a teoria feminista nunca tenha deixado de mencionar a “classe” como um eixo de desigualdade social, esse conceito nunca foi reformulado. De acordo com a autora, a crença generalizada, principalmente no meio académico, de que a “classe” é um conceito que perdeu o seu significado está a ser posta em causa, por um lado, devido à crescente desigualdade económica e social, mesmo nos países mais ricos da Europa e, por outro, ao reconhecimento de que os níveis e os mecanismos de desigualdade não se alteraram tanto como as teorias sociais parecem sugerir, mesmo na dita fase de prosperidade europeia (p. 257).

Segundo Knapp (2005) a “chegada” à Alemanha da categoria de “raça” (*Rasse*) é ainda mais complicada do que a noção de “classe”, uma vez que aquela não pode ser usada num sentido positivo (como no caso dos Estados Unidos), isto é, não é possível atribuir uma “raça” a alguém, assim como não é aceitável usar a categoria como base de políticas identitárias. Mesmo as pessoas declaradamente racistas evitam usar a palavra raça (p. 257). Como vimos anteriormente, o sentido negativo que é atribuído à noção de raça na Alemanha está relacionado com a ideologia do regime Nazi e as suas políticas genocidas. Por este motivo, os discursos académicos dificilmente utilizam a noção de raça como uma categoria de análise social. Pelo contrário, raça é, em si mesma, um objeto de análise crítica. No entanto, o facto da noção de “raça” não se enquadrar no contexto do pensamento alemão pode ser um ponto de partida para desafiar o que Knapp (2005) designa por “(...) a subcutaneous and uncanny continuity in the imaginary of an ethnically homogeneous nation” que parece ser “(...) a compromise and a symptom of unresolved conflict with the past” (p. 258).

Numa entrevista sobre o tema da multiculturalidade (Gandin, Pereira & Hypolito, 2002), a professora Gloria Ladson-Billings aborda a questão da complexidade das categorias de raça, género e

classe, dando como exemplo o contexto norte-americano onde os irlandeses nem sempre foram considerados brancos (p. 280). Ser branco é um privilégio social (que não tem de ter necessariamente uma ligação com a biologia) que pode ser atribuído a alguns grupos e negado a outros. Um exemplo mais atual, é o caso da população branca da América do Sul e do México que é considerada “people of color” nos Estados Unidos, enquanto na Europa é considerada “branca”.

Em relação à “classe”, um dos problemas que Ladson-Billings (Gandin, Pereira & Hypolito, 2002) enfrentou na sua pesquisa, ao olhar para as classes entre as comunidades afro-americanas e brancas na Califórnia, foi o facto de a noção de “classe” ter significados diferentes para as duas comunidades. Embora a maioria dos/as sociólogos/as defenda um sentido único para o conceito de “classe”, a pesquisa de Ladson-Billings revelou que o que era “classe média” para os negros, era “classe operária” para os brancos (p. 281).

Os resultados desta pesquisa mostram como a interseção de categorias sociais (raça e classe) produz diferentes significados para uma mesma categoria. Esta análise é importante para compreender que “uma teoria em viagem”, como o paradigma da interseccionalidade, já transporta na sua bagagem um conjunto complexo de categorias sociais que, mesmo no seu contexto de origem, geram múltiplas e controversas significações. Para além da questão do significado das categorias e do impacto das suas interseções na (re)produção de desigualdades sociais, a literatura sobre o tema tem abordado a necessidade de as políticas públicas da U E adoptarem uma perspetiva interseccional das múltiplas desigualdades, como será apresentado na secção seguinte, no contexto da revisão da literatura sobre a aplicação da teoria e da metodologia da interseccionalidade no campo da educação.

## **2.4 O paradigma da interseccionalidade no campo da educação**

Quando comparamos a produção de estudos sobre interseccionalidade no campo da investigação em educação com aquela que tem sido produzida noutras áreas disciplinares e interdisciplinares, verificamos que a pesquisa em educação tem dedicado pouca atenção à forma como as interseções entre género, raça, etnia e orientação sexual operam para produzir e manter uma distribuição desigual de poder e de privilégio no contexto educativo.

A existência e a constatação da (re)produção de desigualdades sociais e a manutenção de padrões de discriminação em função da raça, etnia e género no sistema educacional fez com que, a partir da década de 1970, no rescaldo do Movimento dos Direitos Cívicos, países como a Inglaterra, França, Estados Unidos, Austrália e Canada implementassem um conjunto de políticas e medidas educativas para diminuir o abandono escolar da população étnica e imigrante e desenvolver atitudes positivas e não discriminatórias no espaço escolar em relação à diversidade cultural, étnica e linguística (Banks, 2008).

A diversidade de programas e práticas que abordam as desigualdades no campo da educação é designada como educação multicultural ou intercultural (seguidamente designada apenas como educação intercultural) (Banks & Banks, 2010). Nos últimos trinta anos, ao nível da produção



académica, têm sido publicadas e reeditadas, a nível internacional, inúmeras coletâneas de textos sobre educação intercultural (Banks & Banks, 2010; Grant, 1999; Grant & Portera, 2011). Atualmente, nos países referidos acima, a educação intercultural é um requisito obrigatório na formação inicial de professores/as e de pesquisadores/as da educação (Asher, 2007).

Em Portugal, as políticas para uma educação intercultural surgiram no início dos anos de 1990, através da criação, por iniciativa governamental, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural<sup>82</sup>. Na linha das políticas internacionais para a inclusão social, o objetivo principal do Programa consistia em diminuir o insucesso escolar ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico de alguns grupos sociais, particularmente, das crianças de etnia cigana e cabo-verdianas.

Apesar do investimento que tem sido feito ao nível da educação intercultural, quer ao nível das políticas públicas, quer ao nível da pesquisa e prática educacional, constata-se que os resultados não tiveram um impacto significativo na transformação de atitudes e práticas discriminatórias em contexto escolar (Araújo & Pereira, 2004; Cardoso, 1996; Casa-Nova, 2005; May, 1999; Stoer, 1993). Para além disso, a prática da escola continua a estar fundamentada numa ideologia monoculturalista que se mantém a partir de uma rede de relações de poder e de desigualdade que perpetuam o racismo, a homo/transfobia e o sexismo, entre outros.

No sentido de ultrapassar algumas das limitações da educação intercultural em dar resposta às questões da desigualdade e da discriminação, os pressupostos teóricos e a prática da educação intercultural têm vindo a ser questionados nos últimos trinta anos. Uma das principais críticas está relacionada com o facto da maioria das abordagens das desigualdades ignorarem, ou darem pouca atenção, às interseções entre as categorias de raça/etnia com outros eixos de desigualdade baseados na sexualidade, género e classe (Asher, 2007; Banks & Banks, 2010; Grant & Sleeter, 1986; Mayo, 2010). De facto, a maioria dos cursos de formação, programas curriculares e pesquisas sobre educação intercultural têm como foco os grupos étnicos, raciais e culturais não incluindo a raça branca (Banks, 2010). Asher (2007) argumenta que “such a multiculturalism, implicated in extant relations of power that reinforce the mythic norm of the White, male, heterosexual, upper-middle-class, able individual as the central point of reference for and definition of all ‘others,’ can get co-opted into relying on a seemingly benign cultural relativism” (p. 65).

Na linha do que se define atualmente como “multiculturalismo crítico” (Mayo, 2010) tem-se verificado uma maior inclusão e interseção de categorias de diferença no discurso e nas práticas interculturais, incluindo aquela que parece oferecer maior resistência, a categoria da sexualidade (Banks

---

<sup>82</sup> Despacho Normativo n.º 63/91, de 13 de março, sob dependência do Ministério da Educação. Este Secretariado foi substituído pelo Secretariado Entreculturas em 2001, através do Despacho Normativo n.º 5/2001, de 1 de fevereiro. Em 2004 este organismo passa a estar integrado no Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

& Banks, 2010). De acordo com Mayo (2010), é necessário ir além do argumento de que a sexualidade constitui uma cultura própria para perceber que as pessoas LGBTTTQI pertencem a, e produzem, várias formas de culturas, subculturas e comunidades.

Pelo que foi exposto, podemos concluir que a educação intercultural tem tido uma atuação pouco relevante ao nível das pessoas e dos grupos que estão sujeitos a múltiplas e interseccionadas formas de desigualdade e de discriminação. Embora o "multiculturalismo crítico" inclua uma abordagem interseccional das categorias/identidades sociais, a maioria desses estudos não analisa o modo como os sistemas de poder e de privilégio estruturam essas categorias (Collins, 1990/2002; Núñez, 2014).

À semelhança do que acontece noutros países da Europa e nos Estados Unidos, a investigação no campo das Ciências da Educação que tem sido realizada em Portugal sobre desigualdades raciais e étnicas (Araújo, 2007, 2008; Vieira, 2008), as desigualdades de género (Amâncio, 2003; Cardona, Nogueira, Uva & Tavares, 2010; Ferreira, A., 2002; Saavedra, 2005) não fazem uma abordagem interseccional das categorias e dos grupos em análise. Alguns estudos apresentam uma análise descritiva do cruzamento de dados relativos às desigualdades de género em função da etnia (Fonseca, 2009), classe social (Saavedra, 2001), sexualidade (Nogueira, Saavedra, & Costa, 2008; Santos, Fonseca & Araújo, 2012) e orientação sexual (Ferreira, E., 2011; Silva, M. J., Abrantes, Dias & Magalhães, 2011). No entanto, nenhum dos estudos mencionados anteriormente pode ser enquadrado, quer ao nível teórico, quer ao nível metodológico, no paradigma da interseccionalidade, pelo facto de (1) as categorias em análise serem abordadas a partir de um modelo "aditivo" das múltiplas identidades (Crenshaw, 1989; Collins, 1990) e (2) ignorarem as dinâmicas de poder das instituições na manutenção da reprodução social das desigualdades (Anthias, 2013; Núñez, 2014). Pelo contrário, uma abordagem interseccional das relações de poder implica, necessariamente, ir além de uma análise estática e essencialista das categorias ou identidades sociais para identificar e desafiar as dinâmicas que perpetuam as desigualdades nas instituições escolares (Anthias, 2013; Jones & Wijeyasinghe, 2011).

A revisão da literatura sobre os estudos que abordam a interseccionalidade no campo da educação revela, como foi referido anteriormente, que tem havido pouco investimento neste campo de pesquisa. No entanto, verifica-se que o interesse em aplicar o paradigma da interseccionalidade à pesquisa e às práticas educativas tem aumentado substancialmente na última década, principalmente nos Estados Unidos. A publicação, em 2009, do livro intitulado *Emerging intersections: Race, class, and gender in theory, policy, and practice*, editado pelas feministas académicas norte-americanas Bonnie Thornton Dill and Ruth Enid Zambrana (2009a), reúne um conjunto de artigos que abordam, a partir de uma perspetiva interseccional, quer as estruturas de poder que produzem sistemas de desigualdade social, quer as estratégias que podem ser utilizadas para transformar essas estruturas (Collins, 2009). Alguns destes trabalhos focam-se particularmente nas condições desiguais no acesso e na frequência do ensino superior das mulheres negras e mexicanas norte-americanas e das mulheres imigrantes.

Por exemplo, Zambrana e MacDonald (2009) mostram como as representações estereotipadas de género e raça colocam as mulheres mexicanas e as mulheres negras norte-americanas em situação de desvantagem no sistema escolar em relação às mulheres brancas. Por sua vez, Dance (2009) faz uma abordagem interseccional das estruturas económicas, sociais e políticas enquanto fatores determinantes do elevado índice de abandono escolar da população indígena, negra e hispânica nas universidades norte-americanas. A autora propõe quatro estratégias para promover a igualdade no sistema educativo que designa por “4C’s” (p.193): (1) mais investimento em recursos (*cash*), (2) maior conhecimento e cuidado por parte dos/as professores/as (*care*), (3) mais recursos tecnológicos (*computers*), (4) mais participação e associações de mães e pais (*coalitions*).

Outro tema em foco nesta publicação diz respeito à produção de conhecimento e à forma como se constroem saberes e instituições alternativos (Dill, 2009). A partir de uma série de entrevistas com académicas/os da área dos Estudos Interseccionais de vários estados norte-americanos, a autora conclui que qualquer transformação que se intente realizar ao nível de uma instituição implica, necessariamente, a criação de “instituições” alternativas, e geralmente marginalizadas, no interior dessa “grande” instituição. No sentido de enfrentar algumas resistências institucionais à inclusão da perspetiva interseccional na pesquisa e na prática educativa, Dill (2009) descreve e discute um conjunto de estratégias afirmativas que têm sido utilizadas em algumas universidades norte-americanas.

Em 2011, a revista norte-americana *New Directions for Teaching and Learning*, publicou um número especial<sup>83</sup> sobre práticas pedagógicas inovadoras a partir de uma abordagem interseccional, também ao nível do ensino universitário. Particularmente útil nestes trabalhos, é a forma como os/as autores/as descrevem o modo como o paradigma da interseccionalidade informou e desafiou a pesquisa e o ensino-aprendizagem em várias áreas disciplinares, no sentido de fomentar uma maior compreensão e avaliação dos sistemas de opressão e de privilégio em que os indivíduos se inserem, a partir de múltiplas e intersetadas identidades/categorias sociais.

A maioria das/os autoras/es descreve as estratégias de ensino que desenvolveram nos seus cursos (universitários) com estudantes predominantemente brancos/as, a partir de uma abordagem interseccional das categorias/identidades baseadas na raça, género, etnia, orientação sexual, religião, nacionalidade, entre outras. A avaliação do impacto destes estudos de caso revela que os/as estudantes adquiriram um maior conhecimento sobre a complexa interseção de redes de poder que enquadram as pessoas e os grupos em situações de privilégio e/ou de opressão (Carlin, 2011; Boucher, 2011; DiGrazia & Stassinis, 2011; Jones & Wijeyesinghe, 2011; Longstreet, 2011).

Por exemplo, DiGrazia & Stassinis (2011) utilizaram o paradigma da interseccionalidade no desenho do curso “Justiça Criminal” para alunos/as do 1º ano. As autoras descrevem os desafios e as

---

<sup>83</sup> *An Integrative Analysis Approach to Diversity in the College Classroom*, 125, 1-109.

estratégias que decorreram da abordagem crítica das questões relacionadas com as identidades sociais e os sistemas de opressão e privilégio que criam e sustentam essas identidades. Um dos objetivos principais do curso consistia em preparar os/as alunos/as para uma melhor interação e comunicação com as pessoas que no futuro eles e elas teriam de proteger (p. 37).

A revisão da literatura sobre a forma como a interseccionalidade tem sido aplicada à educação revela algumas limitações que importa referir. Em primeiro lugar, verifica-se que o enquadramento interseccional desses estudos se limita a uma abordagem das categorias ou identidades sociais e o modo como essas categorias se interseitam e configuram experiências individuais (ou de grupos) de opressão e/ou de privilégio. De acordo com Núñez (2014), uma das principais críticas que têm sido feitas ao modo como tem sido utilizado o paradigma da interseccionalidade é o facto de a maioria dos estudos que têm sido realizados se situarem ao nível da micro-análise, ao invés de relacionar/interseitar este com outros níveis (meso e macro) de análise que, por exemplo, mostrem como é que as estruturas de poder (nível macro) determinam as condições de vida dos sujeitos.

Em segundo lugar, a maioria dos estudos descreve as estratégias utilizadas em contexto de ensino-aprendizagem em sala de aula. No entanto, são raros os estudos que descrevem estratégias de formação inicial ou contínua para professoras/es a partir de uma abordagem interseccional. Um estudo de referência nesse campo, da autoria de Alejano-Steele, Hamington, MacDonald, Potter, Schafer, Sgoutas e Tull (2011), descreve a experiência de uma “comunidade de aprendizagem” de professores universitários (*Metropolitan State College of Denver*) de áreas disciplinares diversificadas que recorreram à análise interseccional para facilitar “difficult conversations” (p. 92) sobre as questões do racismo, sexismo e homofobia. Os objetivos específicos da “comunidade de aprendizagem” são os seguintes: (1) desenvolver uma compreensão da especificidade, do papel e do lugar que a interseccionalidade deve ocupar na vida profissional; (2) desenvolver, implementar e avaliar um curso interdisciplinar a partir dos conteúdos e metodologias desenvolvidos no contexto da “comunidade de aprendizagem”; (3) promover competências específicas para dialogar de forma crítica sobre a complexidade de identidades sociais na construção e manutenção de desigualdades sociais (Alejano-Steele et. al, 2011, p. 100). Para além disso, o estudo descreve os métodos que foram utilizados (jogos/exercícios, leituras de pequenos textos seguidas de uma reflexão de grupo - *critical dialogues* - sobre os mesmos) e o impacto (positivo) da “comunidade de aprendizagem” na consecução dos objetivos propostos.

Outro estudo que aborda a interseccionalidade no âmbito da formação contínua de professoras/es (Pliner, Iuzzini, & Banks, 2011) foi realizado numa universidade em Nova York como preparação para o ensino colaborativo de um curso interdisciplinar intitulado “Intersections of race, class, and gender in everyday life”. De acordo com as/os autoras/es do estudo, o paradigma da interseccionalidade aplicado a um modelo colaborativo de ensino (*collaborative teaching*) deve basear-se nos seguintes pressupostos: (1) a consciencialização e compreensão do *self* na sua relação com

identidades socialmente construídas, (2) na sua relação com as identidades socialmente construídas do/a colaborador/a e (3) a partilha dessa consciencialização e compreensão da dimensão do impacto das suas identidades e das identidades dos seus/suas estudantes no processo de ensino-aprendizagem (p. 44).

De acordo com as/os autoras/es do estudo, a abordagem interseccional das identidades sociais implica, necessariamente, por um lado, uma atenção às questões relacionadas com identidade, poder e privilégio no contexto do ensino colaborativo e, por outro, o reconhecimento do impacto das estruturas sociais e culturais na configuração das formas como essas interações se (re)produzem e se relacionam com as representações das identidades, como a raça, a classe, a sexualidade e o género (p. 46). O recurso às autobiografias tornou possível uma reflexão sobre situações em que tenham enfrentado preconceitos ou discriminações, ou tenham usado os seus privilégios. O impacto desta formação a partir de uma perspetiva interseccional contribuiu para “(...) better understand each other as co-teachers, enhance our patterns of communication and organization, and disrupt traditional patterns of power and privilege in the classroom” (p. 47).

Por último, a revisão da literatura mostrou, igualmente, que existem poucos estudos que abordem as possibilidades, os desafios e as estratégias da abordagem interseccional no campo da pesquisa educacional (Jones & Wijeyesinghe, 2011; Museus & Griffin, 2011; Núñez, 2014). As/os investigadoras/es interessadas/os em realizar uma pesquisa interseccional deparam-se, muitas vezes, com uma série de questões de ordem teórica e metodológica (Bowleg, 2008) que não têm sido suficientemente abordadas pelos estudos interseccionais. Embora, como foi exposto anteriormente, algumas autoras (Anthias, 2013; Crenshaw, 1989; Collins, 1990/2002; Yuval-Davis, 2006) tenham chamado a atenção para a necessidade de se abordarem as dinâmicas de poder das instituições que perpetuam a reprodução social das desigualdades, a maioria dos estudos que têm sido publicados limita-se a descrever as experiências de pessoas que se situam na interseção de várias categorias/identidades sociais. Para ultrapassar esta limitação é necessário, de acordo com Anthias (2013), “[to] distinguish different levels of analysis in terms of questions about *what is being referred to* (social categories or concrete relations), *arenas of investigation* (organizational, representational, intersubjective, and experiential), and *historicity* (processes and outcomes)” (p. 12, ênfase no original).

Recorrendo à tipologia proposta por Anthias (2013), Núñez (2014) desenvolveu um modelo de pesquisa interseccional que designa por “multilevel model of intersectionality” (p. 87). O estudo incidiu sobre as experiências dos estudantes latinos e i/migrantes da Califórnia que frequentam os cursos de preparação para o acesso às universidades da Califórnia. O objetivo consiste em mostrar, por um lado, como o paradigma da interseccionalidade constitui uma ferramenta teórica “to interrogate the mechanisms creating and perpetuating educational inequities” (p. 87) e, por outro, as implicações da abordagem interseccional na pesquisa e prática educativa. Em relação à pesquisa, Núñez (2014) afirma a necessidade de especificar os diferentes níveis de análise, os tipos de práticas e as relações entre as categorias sociais que, de uma forma intersetada, ou mesmo separada, afetam as oportunidades no

campo da educação. Em relação à prática educativa, o estudo revela que um grupo de estudantes latinos i/migrantes que participaram na pesquisa começaram a identificar e a desafiar possíveis arenas de prática que poderiam afetar o acesso ao ensino superior. De acordo com Núñez (2014), estes/as alunos/as

(a) read and wrote critically about their perspectives on school and college (organizational), (b) interrogated the extent to which the sponsoring university's claim that it served people from diverse backgrounds was aligned with their own perceptions and experiences (representational), (c) built trusting relationships with instructors (intersubjective), and (d) recast their own internal narratives about educational merit from individualistic to more community-oriented perspectives (experiential) (p. 90).

Importa ainda referir as vantagens no recurso a uma abordagem interseccional no campo da pesquisa em educação apontadas no estudo de Museus e Griffin (2011): (1) uma compreensão mais precisa e alargada da diversidade da população escolar, uma vez que, por exemplo, para além do reconhecimento da diversidade baseada na categoria de género, podemos identificar outras diversidades a partir da análise da interseção do género com outras categorias de análise; (2) a inclusão de sujeitos que, por estarem sujeitos a múltiplas e interseccionadas formas de opressão, permanecem à margem das pesquisas educativas; (3) uma maior compreensão do campo das múltiplas e interseccionadas formas de desigualdade e um desempenho mais eficaz na promoção de programas de intervenção para a eliminação dessas desigualdades no sistema educativo, quer ao nível instituição escolar, quer ao nível das políticas educativas; (4) evita a produção e a perpetuação de situações de desigualdade e discriminação dentro de um determinado grupo historicamente oprimido, através do reconhecimento das diferenças intragrupo.

Os autores dão como o exemplo as pesquisas que têm abordado as desigualdades raciais no acesso e no desempenho dos/as estudantes do ensino superior. De uma forma geral, a população norte-americana de origem asiática é excluída destas pesquisas pelo facto de manifestarem elevadas taxa de acesso, permanência e desempenho em relação a outros grupos, nomeadamente, a população negra norte-americana. No entanto, uma abordagem interseccional do grupo em análise permite identificar diferenças entre a população genericamente designada por "*Asian American*". Por exemplo, a população descendente do sudeste asiático e das ilhas pacíficas apresentam baixos níveis de desempenho e elevadas taxas de abandono escolar baseadas em desigualdades raciais (pp. 9-11).

A partir da revisão da literatura sobre os estudos da interseccionalidade no campo da educação, podemos concluir que esta área de pesquisa ainda está a dar os primeiros passos, principalmente no que se refere à área de pesquisa e de formação de professoras/es. Em relação à pesquisa importa salientar que, para além do estudo de Bowleg (2008), McCall, (2005) e Núñez (2014) não foram encontrados estudos que abordem o paradigma interseccionalidade a partir de uma perspetiva metodológica, seja na área da educação, seja noutras áreas disciplinares onde os estudos interseccionais têm tido um maior desenvolvimento. Na área da psicologia, o estudo de Bowleg (2008) examina os desafios colocados pela pesquisa interseccional na configuração da recolha, análise e interpretação dos dados relativos a um estudo de caso com um grupo de mulheres/negras/lésbicas norte-americanas.

A revisão da literatura sobre as abordagens da interseccionalidade no campo da educação, particularmente no que se refere à formação contínua de professores/as, constitui-se como um desafio para analisar e repensar os modelos de formação vigentes. Assim, na secção seguinte, proponho-me equacionar as potencialidades teóricas e metodológicas desses modelos no quadro de uma formação para a igualdade e a não discriminação, a partir de uma perspetiva interseccional.

## **2.5 Modelos de formação contínua de professoras/es**

O interesse pela conceção de novas bases teórico-metodológicas de formação de professoras/es surge a partir da década de 1960<sup>84</sup>, como reação crítica ao modelo da racionalidade técnica (Carr & Kemmis, 1986; Freire, 1970; Schön, 1983). Freire (1970) defende um modelo de racionalidade crítica fundamentada em valores democráticos, que tem como objetivo o questionamento e a transformação das relações desiguais de poder, na escola e na sociedade. A pedagogia crítica de Freire, como modelo de educação e formação, desafia a reprodução social de desigualdades, substituindo a transmissão de conhecimentos, pelo diálogo, e a passividade pela reflexão/ação transformadoras. Na década de 1980, Schön (1983) desenvolve o conceito de professor/a como um/a prático/a reflexivo/a, a partir de um modelo de epistemologia da prática. Este modelo pretende repor a confiança no conhecimento profissional em crise, devido às mudanças e aos desafios trazidos pelas sociedades de aprendizagem. De acordo com Shön (1983), nestas sociedades, a confiança da aplicação, na prática, do conhecimento técnico torna-se inerentemente instável. Influenciado, tal como Paulo Freire, por percursores da educação artística e democrática como prática reflexiva, como John Dewey, Montessori, Tolstoi, Froebel, Pestalozzi, e mesmo ao *Emílio* de Rousseau (Schön, 1997, p. 91), a sua epistemologia da prática vai buscar as suas raízes a uma epistemologia “(...) implicit in the artistic, intuitive process which some practitioners do bring to situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict” (Shön, 1983, p. 49). Um dos conceitos centrais que emergem da sua epistemologia da prática é o de “reflexão-na-acção” (Shön, 1997, p. 86), entendido como um processo de conhecimento, através de uma reflexão na prática e sobre a prática, que implica o reconhecimento e a valorização das incertezas, instabilidades, erros e conflitos inerentes ao próprio processo de aprendizagem do/a prático/a reflexivo/a.

Paralela e consequentemente, a emergência dessas conceções alternativas de formação de professores/as, nas últimas décadas, tem produzido diversos estudos<sup>85</sup> que procuram classificar os

---

<sup>84</sup> O trabalho de John Dewey (1934/1958) é pioneiro deste movimento de educação e formação críticas.

<sup>85</sup> Ver, por exemplo, Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education* (74th yearbook of the National Society for the Study of Education), pp.111-145. Chicago: University of Chicago Press; Eraut, M. (1985). Inservice teacher education. In T. Husen e N. Postlethwaite (org.), *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies*. Oxford: Pergamon; Zimpher, N., & Howey, K. (1987). Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(2), 101-127.

modelos de formação existentes. A diversidade de classificações que podemos encontrar atualmente depende dos critérios adotados por cada autor/a. Por exemplo, Zeichner (1983) identifica quatro grandes paradigmas de modalidades de formação profissional docente, o behaviorista, o personalista, o tradicional-artesanal e a orientação para a investigação. Por sua vez, Feiman-Nemser (1990) identifica cinco orientações conceituais alternativas que ocorrem na formação de professores, que designa por crítica/social, pessoal, tecnológica, prática e académica.

No entanto, ao mesmo tempo que continua a produzir-se uma vasta literatura sobre as particularidades de cada modelo de formação contínua de professoras/es, são poucos os estudos que abordam esses modelos em termos comparativos (Kennedy, 2005). Embora recorrendo a tipologias e categorizações diferentes, os trabalhos de Aileen Kennedy (2005) e Judith Sachs (2007) visam colmatar essa lacuna. Kennedy (2005) identifica nove modelos de formação organizados em três categorias: “transmissão” (*transmission*), “transição” (*transitional*) e “transformação” (*transformative*) (p. 248). Correspondem à primeira, os modelos “tecnocrático” (*training*), “award-bearing”, “défice” (*deficit*) e “cascata” (*cascade*); à segunda, os modelos “estandardizado” (*standards-based*), “*coaching/tutoria*” (*coaching/mentoring*) e “comunidades de prática” (*community of practice*); à terceira, os modelos “ação-investigação” (*action-research*) e “transformativo” (*transformative*) (idem). Esta tipologia permite, de acordo com Kennedy (2005), identificar o potencial de cada modelo para a prática transformadora e a autonomia profissional que, segundo o autor, aumenta à medida que percorremos o spectrum transmissão-transição-transformação.

Na esteira de Kennedy, Judith Sachs (2007) propõe quatro categorias<sup>86</sup> para classificar os modelos de formação contínua de professores/as que têm sido desenvolvidos e aplicados nas últimas quatro décadas: “re-instrumentação” (*retooling*), “remodelação” (*remodelling*), “revitalização” (*revitalising*) e “re-imaginação” (*re-imagining*) (p. 102). No presente trabalho optou-se por seguir esta tipologia pelo facto de a mesma apresentar uma estrutura concetual mais concisa e objetiva. À semelhança de Kennedy (2005), Sachs (2007) argumenta que a formação contínua de professoras/es deve incorporar as quatro dimensões da formação (re-instrumentação, remodelação, revitalização e re-imaginação) de modo a assegurar, por um lado, que o objetivo de melhorar a aprendizagem dos/as alunos/as seja alcançado e, por outro, apoiar uma profissão docente, no sentido de esta se tornar mais forte e autónoma.

---

<sup>86</sup> Estas designações não devem ser entendidas como modelos de formação, mas como “metáforas” para descrever as abordagens atuais da formação contínua de professores/as (Sachs, 2007, p. 10). Por exemplo, a metáfora da re-imaginação não representa um modelo definido de formação em si mesma, mas, pelo contrário, ela reconhece um conjunto de pré-requisitos para que a re-imaginação configure um determinado modelo de formação.



### 2.5.1 Re-instrumentação

Para Sachs (2007), a re-instrumentação é uma metáfora sustentada na perspectiva de que a aprendizagem das/os alunas/os depende do domínio, pelo/a professor/a, de um conjunto de competências específicas, passíveis de serem observáveis e mensuráveis. De acordo com a classificação proposta por Zeichner (1983), esta categoria enquadra-se no “paradigma behaviorista” (p. 4), que tem as suas raízes na epistemologia positivista e na psicologia behaviorista. Neste contexto, a relação de ensino e aprendizagem é perspectivada a partir de uma relação de causa e efeito, isto é, acredita-se que determinadas competências desenvolvidas pelas/os professores/as têm um impacto direto em determinadas aprendizagens das/os alunas/os. Para Kennedy (2005), este modelo de formação (*training model*) apoia-se numa visão tecnocrática do ensino, baseada em competências e na permanente atualização das mesmas. Os/as formadores/as são, em geral, especialistas que transmitem determinados conhecimentos a participantes passivos. A re-instrumentação configura-se, assim, como uma referência de formação prática de ensino, cujo objetivo principal consiste na transmissão de conhecimentos científicos e na aplicação de técnicas de aprendizagem na sala de aula, com a finalidade de promover o sucesso escolar e diminuir o abandono escolar (Sachs, 2007).

A conceção da formação como re-instrumentação tem sido dominante, quer ao nível das políticas, quer ao nível do desenho e implementação de modelos de formação, desde os finais do século XIX (Zeichner, 1983). No contexto português, esta metáfora foi aquela que mais influenciou, quer a formação inicial, quer a formação contínua de professores/as, na segunda metade do século XX, gerando um debate entre defensores/as e as/os críticas/os dos modelos re-instrumentados. Atualmente, no contexto de uma sociedade neoliberal global, cada vez mais especializada, a re-instrumentação ocupa um lugar de destaque nas políticas educativas, quer ao nível do desempenho das/os alunas/as, quer ao nível do desempenho profissional dos/as professores/as (Esteves, 2007). Em relação ao primeiro, são definidas metas de aprendizagem, através da aquisição de competências específicas, que estão sujeitas a uma avaliação nacional através de testes standardizados, em relação ao segundo, como observa Gonçalves e Gomes (2014), “as suas carreiras têm sido reguladas pela política e administração educacional, estudadas pela investigação em educação e potenciada por processos de formação e desenvolvimento profissional” (p. 67).

Mirra e Morrell (2011) consideram que esta perspectiva de formação se sustenta, e é sustentada, nas e pelas ideologias neoliberais das democracias atuais. De acordo com estes autores, o neoliberalismo democrático assenta a sua ideologia em três princípios básicos, o individualismo, o consumismo e a passividade (pp. 410-411). O individualismo expressa-se no modo como “[n]eoliberal ideology characterizes democracy as a collection of atomized individuals striving for personal gain” (p. 410). Neste contexto, as escolas públicas devem educar para o sucesso escolar e profissional dos/as alunos/as através da aquisição de conhecimentos específicos e técnicas de aprendizagem que estão sujeitos a uma avaliação standardizada. Neste cenário, a formação contínua dos/as professores/as surge como um

modelo de re-instrumentação dos conhecimentos e destrezas necessários para satisfazer uma política educativa que se orienta pelo sucesso escolar entendido numa perspetiva individualista.

Por sua vez, esta ideologia individualista é necessária para garantir e ampliar uma economia capitalista global que fomenta a privatização, a competição e o consumo. A estreita relação que se estabeleceu entre educação e competitividade económica tem-se refletido no investimento que tem sido feito, ao nível da avaliação (inter)nacional, de competências através de testes standardizados<sup>87</sup>. De acordo com Mirra & Morrell (2011), “[t]he neoliberal education agenda also promotes unquestioning consumption of what is considered ‘scientific’ or ‘objective’ knowledge” (p. 410), entendendo-se por “conhecimento objetivo”, somente as teorias e os conhecimentos que resultam da investigação científica. Neste sentido, os programas de formação contínua dos/as professores/as são desenhados a partir de um conjunto de conhecimentos científicos (rigorosos, sistemáticos e objetivos), que devem ser transmitidos por especialistas, transformando, assim, a prática profissional numa mera aplicação dos resultados de algumas investigações, previamente validadas pela academia, de modo a conseguir obter os efeitos e os resultados desejados.

A terceira, e última característica da democracia neoliberal, apontada por Mirra & Morrell (2011), consiste na promoção e manutenção de uma cidadania passiva “in which complacency is encouraged and neoliberal ideology is presented as natural or inevitable” (p. 410). Esta conceção de cidadania é inerente a uma democracia essencialmente representativa, que limita a participação política da grande maioria dos/as cidadãos/ãs ao exercício do voto. Os autores argumentam que a concepção passiva de cidadania promovida pela ideologia neoliberal tem um impacto negativo na forma como a educação e a formação abordam as questões da cidadania e da democracia nas escolas. Neste contexto, os/as professores/as são sistematicamente submetidos/as a programas de formação contínua, que os/as coloca numa situação de recetores passivos do conhecimento científico, ao invés de “active learners” (p. 411).

A implementação das “ideologias instrumentalistas” (Sachs, 2007, p. 12) ao nível das políticas de educação e formação contínua de professoras/es privilegia as abordagens tecnológicas dos modelos de formação, quer daqueles/as que concebem os programas, quer das/os próprios/as consumidoras/es dos mesmos. Neste sentido, a formação entendida como re-instrumentação assenta numa “organização *top-down*” (Gonçalves & Gomes, 2014, p. 67) que deve executar as orientações das políticas educativas dos governos vigentes.

De acordo com a maioria dos/as críticos deste modelo de formação (Freire, 1970; Shor, 1992; Zeichner, 1983), a re-instrumentação reduz o ensino e a aprendizagem a uma mera transmissão acrítica

---

<sup>87</sup> Por exemplo, o desenho e a implementação do *Programme for International Student Assessment* – PISA, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), enquadra-se numa conceção de educação e formação por re-instrumentação (OCDE, 2006).

de conhecimentos, numa determinada área científica, ignorando as relações de poder e de desigualdade que se (re)produzem no contexto desse processo. Paulo Freire (1970) designa este modelo de formação de “educação bancária”, porque se fundamenta no depósito, transferência e transmissão de valores e conhecimentos, “em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (p. 33). De acordo com Shor (1992), os conteúdos e as técnicas de ensino e aprendizagem depositados pelas/as educadoras/as são emitidos pelo “banco central de conhecimento” (p. 31), uma metáfora utilizada pelo autor para designar o repositório oficial do conhecimento que cada sociedade possui. Este conhecimento é tido como universal, verdadeiro e neutro, mesmo quando exclui os temas, as representações e as subjetividades de pessoas tradicionalmente marginalizadas, como as mulheres, as/os negras/os, os/as estrangeiros/as, emigrantes, pessoas LGBTTQI, entre outras.

### 2.5.2 Remodelação

Na continuidade da proposta do modelo de re-instrumentação, no que respeita à transmissão de conhecimentos científicos, a remodelação centra-se, essencialmente, na reciclagem e atualização de conhecimentos adquiridos e na modificação das práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem de conteúdos curriculares. Para Sachs (2007), “remodelling does not challenge orthodoxies or beliefs, rather it reinforces a practical approach to teaching, where teaching is sometimes seen as a performance and the role of the teacher is to engage/entertain students” (pp. 12-13).

A remodelação tem configurado a formação contínua nos casos de implementação de reformas curriculares e de outros programas nacionais de formação impostos pelas agendas dos governos vigentes. No caso português, a prioridade da extensão obrigatória a todo o ensino básico do ensino experimental das ciências e a valorização do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática levaram à criação de Programas de Formação Contínua que tinham como objetivo o aprofundamento de competências das/os professoras/es do 1º Ciclo em Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Experimentais (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2013). De referir, também, a criação, em 2011 (ainda em curso), do Programa Educação Estética e Artística (PEEA) em contexto escolar, da iniciativa do Ministério da Educação e Ciência, que tem como objetivo a formação de educadoras/es de infância e as/os professoras/es do 1º Ciclo do Ensino Básico nas áreas de Expressão Plástica, Dança, Música e Expressão Dramática/Teatro<sup>88</sup>.

Para Kennedy (2005), este tipo de formação enquadra-se no modelo por *défice* (*deficit model*), uma vez que é desenhado para superar défices de ensino e aprendizagem em determinadas áreas consideradas prioritárias em determinados momentos, dependendo das agendas políticas e económicas dos governos nacionais e de instituições internacionais. Uma das críticas apontadas por Kennedy (2005) a este modelo de formação está relacionada com a total responsabilidade que recai sobre as/os

---

<sup>88</sup> Disponível em <http://www.dge.mec.pt/programa-nacional-da-educacao-estetica-e-artistica>

professoras/es neste processo. O insucesso escolar recorrente em áreas consideradas nucleares, como a Língua Portuguesa, a Matemática e as Línguas Estrangeiras não pode ser atribuído, exclusivamente, a um défice de formação dos/as professores/as nessas matérias. De acordo com Kennedy (2005), existe uma responsabilidade coletiva que não é contabilizada, isto é, “(...) the system itself is not considered as a possible reason for the perceived failure of a teacher to demonstrate the desired competence” (p. 239).

Os conteúdos e as metodologias da remodelação são elaborados e transmitidos aos professores/as através de especialistas externos, cientificamente creditados. À semelhança do modelo da re-instrumentação, as/os professoras/es são sujeitos passivos e acríticos do conhecimento que lhes é transmitido. Para além disso, de acordo com Sachs (2007), “[o]ne of the shortfalls of these programs is that they may well remodel teachers’ behaviors but not necessarily change their attitudes and beliefs about teaching” (p. 13).

### 2.5.3 Revitalização

A metáfora da revitalização enquadra modelos que se situam na transição entre uma formação tradicional, baseada na transmissão de conhecimentos, e uma formação para a mudança, baseada numa formação para a transformação de discursos e práticas educativas (Kennedy, 2005). Ao contrário dos modelos anteriores, este tipo de formação centra-se, principalmente, na aprendizagem dos/as professores/as criando oportunidades para refletir sobre, e renovar, as suas práticas de ensino. Neste sentido, de acordo com Sachs (2007), a revitalização da formação contínua exige que os/as professores/as se transformem em “reflective practitioners” (p. 13) no sentido que lhe é atribuído por Schön (1997). No terreno, este modelo de formação traduz-se numa reflexão “na” e “sobre” a prática pedagógica que implica, respetivamente, a identificação e resolução de situações que requerem uma ação imediata e uma planificação mais sistemática do ensino e da aprendizagem, que inclua objetivos, atividades e avaliação dos mesmos, quer a curto, quer a longo prazo.

Recorrendo à classificação proposta por Zeichner (1983), o paradigma tradicional-artesanal (*traditional craft paradigm*) é um modelo de formação que se enquadra na revitalização. Os/as propulsores/as deste modelo têm uma visão do ensino como arte e uma visão do/a professor/a como artesão/ã. Nesta perspetiva, a revitalização da formação contínua de professores/as consiste na valorização do processo de aprendizagem por experiência, tentativa e erro, decorrente da atividade profissional e realizada no contexto da mesma. A relação que se estabelece entre formador/a e formando/a continua a ser, à semelhança dos modelos apresentados anteriormente, uma relação entre mestre e aprendiz/a, em que o/a primeiro/a transmite o seu “*cultural knowledge*” ao/a segundo/a (Zeichner, 1983, p. 5). Os/as críticos/as deste modelo de formação referem que este valoriza a imitação em prole da compreensão e fomenta a rotinização de saberes e práticas e não a inovação (Esteves, 2007, p. 167).

Segundo o esquema de abordagem de classificação dos modelos de formação proposto por

Kennedy (2005), podemos incluir como formas de revitalização os modelos *coaching*/tutoria e as comunidades de prática (Sachs, 2007, p. 14). Embora o modelo *coaching*/tutoria corresponda ao paradigma tradicional-artesanal da classificação de Zeichner (1983), o modo como Kennedy (2005) aborda a relação que se estabelece entre formando/a e formador/a está para além de uma mera transmissão de conhecimentos práticos baseados na experiência do/a formador/a. Como defende o autor, o modelo *coaching*/tutoria “(...) can support either a transmission view of professional development, where teachers are initiated into the status quo by their more experienced colleagues or a transformative view where the relationship provides a supportive, but challenging forum for both intellectual and affective interrogation of practice” (Kennedy, 2005, p. 243). Independentemente do tipo de relação que se estabeleça entre formador/a e formanda/o (mais hierárquica ou mais interativa), o sucesso deste modelo de formação reside na qualidade das relações que as/os participantes estabelecem entre si, sendo necessário, para o efeito, que as/os participantes em formação possuam competências específicas que lhes permitam trabalhar colaborativamente.

O modelo das comunidades de prática distingue-se do modelo anterior (na modalidade transformativa e não hierárquica), pelo facto de envolver mais do que uma relação de pares e exigir uma maior participação e responsabilização da comunidade, quer na planificação de conteúdos, objetivos e metodologias, quer na aplicação prática dos resultados do processo de pesquisa/aprendizagem (Kennedy, 2005; Sachs, 2007). No entanto, de acordo com Kennedy (2005), o sucesso da aprendizagem no contexto de uma comunidade de prática depende mais das interações que se estabelecem ao longo do processo de formação e menos dos resultados obtidos através das teorias e metodologias aplicadas no contexto da formação. À semelhança do modelo *coaching*/tutoria, também aqui, a qualidade das interações que se estabelecem no contexto das comunidades de prática<sup>89</sup> podem determinar “(...) either a positive and proactive or a passive experience, where the collective wisdom of dominant members of the group shapes other individuals’ understanding of the community and its roles” (Kennedy, 2005, p. 244).

Por último, Sachs (2007) considera que, para além das formas já referidas acima, as “redes de desenvolvimento profissional” (*professional development networks*) constituem uma forma de revitalização da formação contínua de professores/as (p. 14). Corroborando o argumento de Morris, Chrispeels e Burke (2003)<sup>90</sup>, a autora defende que uma formação externa direcionada predominantemente para o desenvolvimento de competências pedagógicas, colaborativas e de liderança numa determinada área do conhecimento “(...) can provide the transformative power to alter

---

<sup>89</sup> Kennedy (2005) opõe as “comunidades de pesquisa” às “comunidades de prática”. As primeiras fazem uma abordagem mais proativa e compreensiva das questões da educação e da formação (p. 246).

<sup>90</sup> Morris, M., Chrispeels, J., & Burke, P. (2003). The power of two: Linking external with internal teachers’ professional development, *Phi Delta Kappan* 84(10), 764-767.

professional development and teacher learning in power and sustainable ways” (p.14), quando articulada com um projeto interno de reforma escolar.

Podemos concluir que os modelos de formação por revitalização podem constituir-se como espaços de aprendizagem para a transformação de discursos e práticas discriminatórias, ou como espaços de aprendizagem que perpetuam discursos dominantes de uma forma acrítica. Mesmo no caso em que as comunidades de aprendizagem são produtoras de conhecimento e transformadoras de práticas, há o risco de não se questionar as estruturas educacionais e sociais onde esse conhecimento é produzido e aplicado.

#### **2.5.4 Re-imaginação**

Esta abordagem/metáfora de formação requer, de acordo com Sachs (2007), capacidade de imaginação, quer da parte dos/as formadores/as, quer da parte das/os formandas/os. Para a autora, re-imaginar é a capacidade de interrogar e transformar discursos e práticas pedagógicas dominantes. Neste sentido, os modelos que se enquadram nesta abordagem propõem uma formação para a criatividade e a autonomia das/os professoras/es de modo a que estas/es sejam “(...) creative developers of curriculum and innovative pedagogues” (Sachs, 2007, p. 15). A formação de professores/as no âmbito da re-imaginação exige, assim, que as/os professoras/es sejam investigadoras/es da sua prática letiva em conjunto com os seus pares. De acordo com Sachs (2007), os hábitos de pesquisa “(...) contributes to an understanding of the nature of practice and the improvement and transformation of practice” (p. 16).

Esta abordagem reflete o que Zeichner (1983, p. 5) designa por paradigma da “orientação para a investigação” (*inquiry-oriented*) ao priorizar, quer a investigação sobre o ensino, quer a investigação sobre o contexto educacional em que o ensino e aprendizagem têm lugar. Os/as defensores/as deste modelo reconhecem a importância do desenvolvimento de competências de intervenção crítica e de hábitos de pesquisa (Kennedy, 2005; Sachs, 2000; 2007; Zeichner, 1983). Zeichner (1983) argumenta que “[t]he teaching of technical skills associated with inquiry (e.g., observations skills) and the fostering of a disposition toward critical inquiry (a ‘critical spirit’) becomes the axis around which the preparation revolves” (p. 6). As competências técnicas de ensino e os conhecimentos específicos a adquirir ao longo da formação devem, necessariamente, enquadrar-se no quadro geral da pesquisa crítica e das técnicas de observação.

Ao contrário das abordagens mais tradicionais de formação contínua, a re-imaginação posiciona o/a professor/a no centro do seu processo de formação, atribuindo-lhe um papel ativo, quer na identificação de conteúdos a abordar e metodologias a utilizar, quer na produção de conhecimento e aplicação do mesmo em contexto educacional. O modelo para uma pedagogia crítica e transformadora, defendida por Freire (1970), propõe-se re-criar/imaginar o modo como o conhecimento é produzido, transmitido e utilizado quer na educação formal, quer na educação não formal. Contrariamente a um modelo de “educação bancária”, em que os/as formandos/as são meros recipientes passivos de

conhecimentos, a “educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos” (Freire, 1970, p. 39). Para que esta superação aconteça é necessário promover a participação ativa dos/as formandos/as no seu processo de aprendizagem, através, sobretudo, da investigação crítica apoiada numa relação dialógica entre formandas/os e formadores/as e entre aqueles/as e os seus pares.

De acordo com Ira Shor (1992), o diálogo crítico que acompanha a investigação deve ser pensado como um processo de “(des)socialização” (*desocialization*). Para este autor, “desocialization refers to questioning the social behaviors and experiences in school and daily life that makes us into the people we are” (p. 114). Assim, o processo de (des)socialização deve visar, por um lado, os condicionalismos da educação tradicional que limitam o pensamento crítico e a autonomia das/os formandas/os e, por outro, a cultura de massas e os valores vinculados pelos meios de comunicação, como o racismo, sexismo, homofobia, transfobia, entre outros, que se (re)produzem nas instituições escolares, quer ao nível dos currículos, quer ao nível das relações de poder e desigualdade nos espaços de aprendizagem.

A metáfora da re-imaginação trás para o campo da educação e da formação um questionamento que ultrapassa as fronteiras do campo educacional. De acordo com Sachs (2007), a natureza e a finalidade desta abordagem de formação é fundamentalmente política, uma vez que “[i]t brings together alliances and networks of various educational interest groups for collective action to improve all aspects of the education enterprise at the macro level and student learning outcomes and teachers’ status in the eyes of the community at the micro level” (p. 77). Mais do que estabelecer comunidades de prática (Schön, 1983), ou comunidades de investigação (Kennedy, 2005), a re-imaginação propõe o estabelecimento de “comunidades críticas de pesquisa” no campo do ensino, do desenho e implementação do currículo à organização escolar e administrativa (Carr & Kemmis, 1986, p. 40). Estas comunidades de críticas de pesquisa podem ser constituídas por grupos que fazem parte da comunidade escolar ou entre estes e outras instituições não escolares. Estas parcerias criam a possibilidade de incluir no processo de formação uma articulação entre linguagens e metodologias formais e informais e entre espaços escolares e não escolares.

Neste contexto, Gonçalves e Gomes (2014) analisam e discutem o projeto piloto “10x10” do programa Descobrir da Fundação Calouste Gulbenkian, como exemplo de uma “possibilidade emergente” de modelo de formação e desenvolvimento profissional das/os professoras/es, no quadro da metáfora da re-imaginação (p. 73). O projeto em análise resultou de uma experiência de formação de professores/as do ensino secundário através da criação de parcerias entre professoras/es e artistas, articulando na sua génese, implementação e divulgação, dimensões formais e informais da formação contínua. A partir de diferentes perspetivas teóricas, as autoras mostram como este projeto de desenvolvimento profissional questiona e desafia as conceções sobre o *self* e o conhecimento presentes nos modelos tradicionais de formação contínua, correspondentes à re-instrumentação, remodelação e

revitalização (Sachs, 2007).

Perspetivado a partir de uma colaboração entre professores/as e artistas, o projeto “10x10” desafia quer as limitações do trabalho passivo, individualista e competitivo dos/as professoras, quer os modelos *top-down*, hierárquicos e burocráticos da formação no âmbito dos modelos tradicionais. Neste sentido, as autoras argumentam que o projeto “10x10” questiona as tradicionais teorizações sobre a natureza do *self* do/a professor/a, uma vez que “(...) a proposta é sustentada por perspectivas pedagógicas e artísticas” (p. 75), ao invés das tradicionais perspetivas psicológicas e psicoterapêuticas, reconfigurando “o trabalho da educação como cooperativo, interdiscursivo e transdisciplinar” (p. 76). Do ponto de vista epistemológico, o projeto “10x10” desenvolve-se a partir da teoria de que todo o conhecimento é situado (Freire, 1970; Haraway, 1991), isto é, que todo o conhecimento é um processo complexo, diverso e plural construído por todos/as os/as envolvidos/as num determinado contexto e momento histórico. Professores/as, artistas e alunas/os são as/os próprias/os autoras/es das propostas de trabalho, dos conteúdos a abordar e das metodologias a utilizar, ao longo do processo de aprendizagem. Ao contrário dos modelos de formação mais formais, o/a professor/a assume um papel ativo ao longo de todo o processo de construção de conhecimentos, tornando-se, por isso, ela/ele mesma/o, um/a “especialista” do conteúdo em abordagem (Gonçalves & Gomes, 2014, p. 78).

O desenho, os conteúdos, os objetivos e os resultados de modelos de formação contínua re-imaginados devem, de acordo com Sachs (2007), evidenciar os seguintes critérios:

When society is transformed by the students we teach  
When there is reflection resulting in an action, change of attitude, or ...  
When it promotes that door opening: “What if ...”  
When people go away determined to make changes in their own practices as a result  
When you can take it, share it with colleagues and then apply it to the classroom  
Yes, when it actually makes a difference to student learning and, when the most disengaged teacher wants to be part of the professional learning experience (p. 16).

Nos últimos anos, a literatura sobre formação de professores/as tem reafirmado a ideia de que é necessário combinar diferentes modelos de formação para alcançar determinados objetivos educacionais (Hoban, 2002; Kennedy, 2005; Sachs, 2007). Por exemplo, Kennedy (2005) designa por “modelo transformativo” (*transformative model*) um conjunto de práticas e condições que derivam de vários modelos de formação, incluindo os mais tradicionais. Neste sentido, como reconhece o autor, o modelo transformativo “is not a clearly definable model in itself; rather it recognises the range of different conditions required for transformative practice” (p. 246). Embora se constitua a partir da integração de vários modelos, o modelo transformativo caracteriza-se, essencialmente, pela atenção que dispensa às questões de poder, seja através da seleção de conteúdos a serem abordados ao longo do processo, ou do modo como esses conteúdos são abordados. Abordar as questões da educação e da formação a partir de relações de poder gera conflitos que, de acordo com Kennedy (2005), devem constituir a base para que um “(...) real debate be engaged in among the various stakeholders in education, which might lead to



transformative practice” (p. 247).

Retomando o argumento principal de Sachs (2007), a formação contínua de professores/as deve incorporar elementos da re-instrumentação, remodelação, revitalização e re-imaginação no sentido de alcançar dois grandes e indissociáveis objetivos da formação: a melhoria da aprendizagem das/os alunas/os e a promoção da autonomia da profissão docente. No entanto, embora se argumente a necessidade de, em determinados contextos, se recorrer a diferentes métodos de formação, é preciso ter sempre presente que ser professor/a, hoje, exige competências para atuar numa sociedade cada vez mais plural e diversa em termos de conhecimentos, tecnologias e direitos humanos. Contudo, como não existe conhecimento neutro (Freire, 1970), a opção por um modelo de formação contínua deve ter em conta que a educação e a formação devem contribuir para uma sociedade “which values equity, participation and social justice” (Sachs, 2007, p. 18).

Em conclusão, a análise de vários modelos de formação contínua de professores/as, a partir de várias perspetivas teóricas, mostra que cada modelo tem subjacente “uma determinada concepção da escola e do ensino; uma teoria do conhecimento e da sua transmissão e aprendizagem; uma concepção própria das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a acção” (Pérez-Gómez, 1992, p. 96). Independentemente de se recorrer a, e combinar, diferentes modelos no desenho e implementação de um programa de formação, é necessário ponderar, sempre, se estaremos a promover uma educação e uma formação críticas e transformadoras. Neste sentido, argumenta-se que um modelo de formação contínua de professoras/es para a igualdade e a não discriminação, numa perspetiva interseccional, deve pautar-se pela metáfora da re-imaginação, reafirmando o papel dos/as professores/as como “profissionais ativistas” (Sachs, 2000, p. 78) e “intelectuais públicos” (Giroux, 1999, p. 182).



## CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA

### 3.1 Problemática e objetivos do estudo

De acordo com os vários estudos e relatórios de Organizações internacionais e nacionais (Capítulos 1 e 2), os discursos e as práticas racistas, sexistas, homo e transfóbicas continuam a estruturar múltiplas e intersetadas formas de discriminação e de desigualdades nas sociedades atuais. Esses discursos e práticas (re)produzem-se no contexto de relações desiguais de poder e privilégio, ao nível interpessoal, institucional e político, com um forte impacto económico, social e cultural na vida das pessoas e dos grupos que ocupam posições desiguais de poder, em função de categorias sociais de género, raça, etnia e orientação sexual, entre outras.

O espaço escolar, enquanto instituição social e política, (re)produz as mesmas ideologias e práticas discriminatórias presentes nas sociedades em que se insere (Bourdieu, 1984; Apple, 1996). Neste sentido, o Estado Português tem sido alvo de recomendações para que haja uma abordagem das questões do racismo, sexismo, trans e homofobia, quer ao nível das políticas públicas educativas, onde se insere a formação contínua de professoras/es, quer ao nível da monitorização de pessoas que são vítimas (e sobreviventes) de múltiplas formas de discriminação. No entanto, este desafio não pode ser alcançado somente a partir de reformas educacionais “*top-down*”. Pelo contrário, todas/os as/os agentes culturais devem trabalhar em conjunto na implementação desses objetivos. Dado o papel central dos/as professores/as no processo educativo em geral, a formação contínua apresenta-se como uma condição necessária para a identificação, questionamento e consequente transformação de discursos e práticas discriminatórias (Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders, Stanat & Kunter, 2011).

O problema, tal como foi referido na revisão da literatura sobre a formação contínua de professores/as, é a constatação de uma enorme lacuna, quer na pesquisa educacional sobre os conhecimentos, os discursos e as práticas das/os professoras/es em relação às desigualdades sociais, em função do género, da raça, etnia e orientação sexual, quer na oferta de programas de formação contínua que abordem essas questões, seja a partir de uma perspetiva unitária, múltipla ou interseccional (Hancock, 2007a). O presente estudo pretende contribuir para preencher essa lacuna, tendo como objetivo identificar, questionar e transformar os discursos de um grupo de professoras/es sobre os privilégios e as desigualdades sociais em função do género, raça, etnia e orientação sexual, a partir de uma perspetiva interseccional.

Tendo presente as considerações apresentadas, a questão de partida que irá orientar todo o processo de investigação pode ser formulada da seguinte forma: “Quais os discursos produzidos por um grupo de professoras/es do ensino secundário, no contexto de uma oficina de formação contínua, sobre os privilégios e as desigualdades sociais em função das categorias sociais de género, raça, etnia e orientação sexual?”. Desta questão decorrem diversos objetivos e perguntas mais específicas que passo a apresentar:

1. Identificar os discursos de um grupo de professoras/es, sobre si próprias/os e os/as “outros/as”, com base em categorias sociais de género, raça, etnia, orientação sexual.

- Como é que as/os professoras/es se identificam ou se distanciam em relação às categorias sociais de género, raça, etnia e orientação sexual?
- Quais são os significados que as/os professoras/es atribuem às categorias em análise?
- As/os professoras/es reconhecem a existência, na sociedade e na escola, de estruturas desiguais de poder e privilégio, incluindo-se a si próprias/os nesse reconhecimento?
- Os/as professores/as consideram que têm algum tipo de responsabilidade perante as desigualdades sociais?
- As categorias sociais de género, raça, etnia e orientação sexual aparecem nos discursos dos/as professores/as de uma forma unitária, múltipla ou intersetada?

2. Analisar o modo como as técnicas do Teatro-Imagem contribuem para a identificação e questionamento de intersetadas relações desiguais de poder e de privilégio na sociedade e na escola.

- De que forma os/as professores/as percebem os jogos de Teatro-Imagem como ferramentas que os/as ajudam a reconhecer como as posições sociais que as pessoas ocupam as privilegiam e/ou as oprimem?
- As/os professoras/es consideram que as técnicas do Teatro-Imagem constituem uma ferramenta pedagógica a ser aplicada noutros espaços de ensino-aprendizagem?

3. Promover a transposição dos saberes produzidos e das metodologias desenvolvidas na oficina de formação contínua para outros contextos de ensino-aprendizagem.

### **3.2 Natureza do estudo**

Atendendo à problemática do estudo, a metodologia escolhida para operacionalizar os objetivos da investigação enquadra-se num modelo de investigação-ação qualitativa<sup>91</sup>, de orientação interpretativa, crítica e transformadora, configurando-se como um estudo de caso. Qualquer tentativa para definir a investigação qualitativa implica reconhecer que estamos perante um tipo de metodologia complexa, resultante, por um lado, dos vários sentidos que lhe foram sendo atribuídos em diferentes momentos e contextos históricos (Denzin & Lincoln, 2005) e, por outro, pelo facto de utilizar diversos instrumentos de recolha e análise de dados, dependendo dos campos disciplinares e teóricos em que se

---

<sup>91</sup> Embora não exista uma opinião consensual quanto à integração da investigação-ação na metodologia qualitativa (Coutinho, 2005), no presente trabalho, e dadas as semelhanças entre as características da investigação qualitativa e a investigação-ação, optou-se por definir a metodologia do estudo como uma investigação-ação qualitativa.

enquadra a pesquisa (Merriam, 1998). Tomando em consideração estes aspetos, Denzin e Lincoln (2005) avançam uma definição genérica de investigação qualitativa,

(...) a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices (...) turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves a naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them” (p. 3).

A definição proposta por Denzin e Lincoln (2005) engloba as principais características da investigação qualitativa apontadas pela maioria das/os estudiosas/os (Bogdan & Blikien, 1994; Merriam, 1998; Patton, 1990). Seguindo a classificação proposta por Merriam (1998), a investigação qualitativa fundamenta-se em cinco características essenciais: (1) O interesse principal do/a investigador/a consiste em compreender os significados construídos pelas pessoas sobre o mundo e as suas próprias experiências; (2) A/O investigador/a é o instrumento principal da recolha e análise dos dados; (3) A investigação qualitativa envolve trabalho de campo; (4) O/A investigador/a qualitativo/a utiliza essencialmente uma estratégia de pesquisa indutiva; (5) O resultado dos estudos qualitativos é muito rico em descrições.

A primeira característica foca o interesse dos/as investigadoras qualitativos/as em compreenderem o modo como as pessoas dão sentido às realidades (inter)pessoais, sociais ou políticas em que se inserem, ou seja, aquilo que Bodgan e Blikien (1994) designam por “perspectivas participantes” (p. 50). A investigação qualitativa procura descrever, analisar e interpretar situações específicas, embora preservando a sua complexidade. Interpretar o significado dessas realidades exige do/a investigador/a um diálogo constante com os sujeitos de investigação, de modo a que o estudo reflita as perspetivas dos/as participantes e não as perspetivas do/a investigador/a. Neste sentido, as estratégias e os métodos de recolha de dados devem permitir a menor interferência possível da/o investigador/a nos discursos e nas práticas das/os participantes em estudo.

Ao focar-se nos discursos de um grupo de professoras/es sobre relações de poder e de privilégio baseadas em categorias de género, raça, etnia e orientação sexual, o presente estudo tem como objetivo interpretar e questionar os significados inerentes a esses discursos. Por se tratar de questões “sensíveis”, as estratégias e os métodos de recolha de dados foram escolhidos de forma a minimizar, por um lado, o enviesamento dos discursos dos/as professores/as e, por outro, a interferência das posições ideológicas da investigadora ao longo de todo o processo da pesquisa. Como irei explicar mais adiante, o recurso ao método do Teatro-Imagem, uma das técnicas do Teatro do Oprimido, proporcionou uma participação ativa e colaborante na descrição, análise e interpretação de múltiplos significados e formas de discurso que foram produzidas no contexto da oficina de formação contínua.

A segunda característica remete para o papel central do/a investigador/a qualitativo/a na recolha

e análise de dados. Merriam (1998, p. 7) aponta algumas características que distinguem o investigador humano (*the human researcher*) de outros instrumentos de recolha de dados (questionários, programas de computador, etc.): o/a investigador/a valoriza o contexto em que se insere a pesquisa; esse contexto pode ser alargado; pode adaptar as técnicas e os métodos de pesquisa a esse contexto; os aspetos não-verbais podem ser captados pelo/a investigador/a e transformarem-se em dados que esclareçam os dados já recolhidos ou analisados. Contudo, a/o investigador/a qualitativa, enquanto instrumento-humano, comete erros, tal como outros instrumentos de pesquisa.

Para minimizar o impacto dessas limitações nos resultados da pesquisa, Merriam (1998) indica algumas competências pessoais que o/a investigador/a deve possuir: ser tolerante à ambiguidade, uma vez que na investigação qualitativa, desde o desenho da pesquisa até à análise dos dados, não existem metodologias e procedimentos definidos para cada tipo de pesquisa que possam ser seguidos passo a passo; ser sensível ou intuitiva/o, quer perante as variáveis do contexto, quer em relação à seleção e relevância dos dados coletados.

Para além do contexto, a/o investigador/a deve estar atenta/o à forma como as suas posições ideológicas podem influenciar a investigação; ser uma boa ou um bom comunicador/a, criando uma empatia com as/os participantes envolvidas/os no estudo, possibilita um clima de maior confiança e assegura uma recolha de dados mais fiável. A comunicação envolve também a capacidade de escutar o que é dito, principalmente, “what is not explicitly stated but only implied, as well as noting the silences, whether in interviews, observations, or documents (...)” (Merriam, 1998, p. 23). A boa comunicação é igualmente necessária para a escrita ao longo de todo o processo da investigação, que envolve, por exemplo, o registo das observações, reflexões e resultados, etc.

No presente estudo, embora a investigadora tenha assumido o papel principal no início do desenho da pesquisa e na primeira fase de recolha e análise dos dados, os/as outros/as participantes tiveram um papel ativo e colaborante nas fases posteriores do desenvolvimento da pesquisa. No contexto da oficina de formação contínua, a posição assumida pela investigadora variava entre a de “participante como observadora” e a de “observadora como participante” (Merriam, 1998, p. 101). Em relação à primeira, privilegiava-se o papel de participante em relação ao papel de observadora, mantendo, no entanto, um papel de participante ativa, em relação à segunda, a investigadora estava mais interessada na recolha de informações, do que em participar ativamente nas atividades do grupo.

A terceira característica está relacionada com o trabalho de campo da/o investigador/a. A pesquisa é realizada, num determinado momento, através do contacto direto e pessoal com as/os participantes envolvidas/os no estudo. Embora a maioria dos/as autores/as utilizem o termo clássico “contexto natural” para definir o campo da investigação qualitativa, Denzin e Lincoln (2005) esclarecem, no entanto, que o termo surgiu pela necessidade de distinguir entre “(...) experimental (laboratory) and field (natural) research settings (...)” (p. 27). De acordo com os autores, não existe um

campo “natural” de pesquisa, pelo contrário, o campo é construído e constituído através do desenho de pesquisa do/a investigador/a e, nalguns casos, das/os próprias/os participantes do estudo.

O trabalho de campo da investigadora deste estudo realizou-se numa escola do ensino secundário, onde exerce a sua atividade docente, embora, no período em que decorreu a investigação de campo, a investigadora estivesse de licença por motivos de equiparação a bolseira. Durante o período de realização das entrevistas, da oficina de formação com as/os participantes e da observação de algumas aulas, a investigadora permaneceu na instituição, em contacto direto e pessoal com o grupo de pesquisa. Como já foi referido anteriormente, o facto de grande parte da recolha de dados e da sua análise e interpretação ter sido realizada no contexto de uma oficina de formação, através do método do Teatro-Imagem, permitiu criar uma relação cooperante e intensa, baseada na confiança e no diálogo, entre todos/as os/as participantes.

A quarta característica refere-se à utilização do método indutivo como a principal estratégia de pesquisa qualitativa. Não se trata de confirmar hipóteses ou testar teorias construídas previamente, pelo contrário, os significados vão-se construindo à medida que se vão recolhendo e analisando os dados (Bogdan & Blikien, 1994). De acordo com Merriam (1998), “[t]ypically, qualitative research findings are in the form of themes, categories, typologies, concepts, tentative hypotheses, even theory, which have been inductively derived from the data (pp.7-8).

Embora este tenha sido o princípio orientador do presente estudo, não podemos ignorar que a/o investigador/a qualitativa/o não parte para o terreno sem um enquadramento teórico e sem ter realizado uma revisão da literatura sobre o tema. Este trabalho, prévio ao desenho da investigação da pesquisa, contribui para, num primeiro momento, determinar o problema do estudo, as questões de pesquisa, os métodos e os procedimentos de recolha e análise de dados e, ainda, o modo como serão interpretados os resultados (Merriam, 1998). Assim, quando a/o investigador/a vai para o terreno, as teorias, os conceitos e os modelos que constituem a sua opção teórica irão influenciar, necessariamente, o modo como vai abordar os fenómenos em estudo (Stake, 2005). Por conseguinte, explícita ou implicitamente, os temas, as categorias, os conceitos, as hipóteses, ou as teorias, também são estabelecidos *a priori* na investigação qualitativa. No presente estudo, como apresentaremos na secção sobre os métodos e os procedimentos do estudo, alguns temas e categorias foram construídos *a priori*, embora, na sua maioria, tivessem sido construídas a partir dos dados recolhidos através de diversos métodos. Acrescente-se que o método do Teatro-Imagem, como será analisado adiante, exige que sejam os/as participantes a analisar, interpretar e a transformar as “imagens” que eles e elas próprios/as constroem.

Por último, a quinta característica da investigação qualitativa reside na natureza descritiva dos seus resultados. A/O investigador/a investigativa/o procura registar ou transcrever, em forma de palavras ou imagens e com a maior fidelidade possível, os dados que vai recolhendo ao longo de todo o processo de pesquisa (Bogdan & Blikien, 1994), que pode incluir descrições pormenorizadas do contexto, dos/as

participantes envolvidos/as e das atividades que foram realizadas. Na maioria dos casos, a/o investigador/a qualitativa/o inclui trechos de transcrições das entrevistas, citações diretas de documentos, fotografias, excertos de gravações de vídeo, etc., na apresentação dos resultados finais da pesquisa. Este procedimento contribui para fundamentar a validade dos resultados do estudo (Merriam, 1998, p. 8).

No processo de recolha e análise dos dados do presente estudo, procurou-se respeitar a forma como os mesmos foram elaborados (quer pelas/os participantes, quer pela investigadora), registados e transcritos (Bogdan & Blikien, 1994). A descrição dos dados foi realizada, fundamentalmente, a partir do registo detalhado de cada atividade com os jogos teatrais, das “imagens” teatrais construídas pelos grupos e das análises das/os participantes sobre os significados das imagens e das dinamizações das mesmas. O facto de a pesquisa utilizar o método do Teatro-Imagem, como irá ser explicado adiante, mais detalhadamente, permitiu que a recolha de dados e a sua análise se processassem no mesmo espaço físico (a sala de teatro), em unidades de tempo específicas (quatro horas de formação) e, como já foi referido, contou com a participação de todos/as os elementos do grupo de pesquisa. Este método de pesquisa contribuiu para enriquecer a descrição dos dados, uma vez que cada participante construía a sua “imagem”, fazia a análise das suas “imagens”, das “imagens” construídas por outros/as elementos do grupo e fazia o registo detalhado das mesmas, quer individualmente, quer em grupo, oralmente, ou por escrito. Posteriormente, este procedimento contribuiu para uma análise mais rica dos dados obtidos, reforçando a validade interna do estudo.

Para concluir, o facto do presente estudo se configurar como uma investigação-ação qualitativa implica referir algumas características específicas deste tipo de pesquisa que não foram abordadas nas características gerais da investigação qualitativa. Primeira, a investigação-ação está mais direccionada para a resolução de problemas do que para a pesquisa de informação detalhada sobre um determinado campo de estudo, a partir de conclusões indutivas. Neste sentido, como refere Tomal (2003), “action researchers rely less on scientific inquiry and inductive reasoning, and more on the practicality and feasibility of solving a given issue” (p. 9). Segunda, a investigação-ação envolve um trabalho colaborativo e participativo de todas/os as/os intervenientes no processo de pesquisa (Zuber-Skerrit, 2005). O/A investigador/a principal pode, inicialmente, identificar o problema de pesquisa, recolher alguns dados para traçar um plano provisório de investigação-ação e escolher o grupo com quem vai trabalhar. Contudo, a partir do momento em que o grupo está organizado, o/a investigador/a principal trabalha colaborativamente com o grupo na planificação e implementação de estratégias para abordar o problema da pesquisa. Terceira, a investigação-ação é um processo cíclico, em espiral, que implica uma reavaliação constante das várias fases do processo de investigação, incluindo o problema em estudo e as questões iniciais da pesquisa, que podem ser reformuladas de acordo com os resultados alcançados através da implementação da ação. Considerando-se que a investigação-ação é, ao mesmo tempo, uma metodologia e um processo de pesquisa, o processo envolve “(...) the systematic collecting of data,



which is analyzed and fed back to the subjects so that action plans can be systematically developed” (Tomal, 2003, p. 9)

Por último, a investigação-ação utiliza várias formas de intervenção que Tomal (2003) designa por “set of structured activities” (p. 9) e que constituem o mecanismo para a ação na investigação. Estas técnicas ou métodos de intervenção podem ser mais formais, ou menos formais, de acordo com a especificidade do problema de pesquisa e dos resultados que se querem alcançar. No presente estudo optou-se por recorrer a métodos menos formais (jogos e técnicas do Teatro do Oprimido e a Interseccionalidade), embora noutras fases da pesquisa se tenha optado por métodos mais formais, como o estudo de caso e as entrevistas. Os métodos e os procedimentos adotados no presente estudo vão ser apresentados na secção seguinte.

### **3.3 Métodos e procedimentos**

Os métodos escolhidos para abordar o problema em estudo neste trabalho configuram um design de investigação constituído por vários procedimentos de recolha e análise de dados que, no seu conjunto, procuram atingir os objetivos propostos no quadro de uma metodologia de investigação-ação qualitativa. Neste sentido, a pesquisa empírica fundamentou-se em três métodos de investigação: o Estudo de Caso, o método do Teatro do Oprimido e a Interseccionalidade. Os procedimentos de recolha e análise dos dados, que inclui, respetivamente, as entrevistas individuais e as entrevistas de grupo (grupos de discussão e grupos focais) e a análise crítica do discurso, serão apresentados no contexto dos métodos utilizados.

#### **3.3.1 Estudo de caso**

Atendendo às questões e objetivos da pesquisa e à metodologia escolhida para operacionalizar os mesmos, optou-se por utilizar o método<sup>92</sup> de estudo de caso. De acordo com Merriam (1998), o estudo de caso qualitativo pode ser definido em termos de processo ou método, de unidade de análise (o caso) ou como produto final de uma pesquisa (p. 34). Yin (2005), por exemplo, define o estudo de caso como “(...) uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Bogdan & Blikien (1994), no entanto, definem estudo de caso em termos de produto final, consistindo numa descrição e análise detalhadas de um caso específico, que pode ser um contexto, um indivíduo, um conjunto de documentos ou um acontecimento específico. Por sua vez, Merriam

---

<sup>92</sup> Robert Yin (2005) define estudo de caso, ora como estratégia, ora como método de pesquisa.

(1998) considera que a característica que melhor define um estudo de caso “lies in delimiting the object of study, the case” (p. 27).

A opção por um estudo de caso qualitativo como processo de pesquisa pode ser vista de dois modos, de acordo com Merriam (1998): “monitoring” and “causal explanation” (p. 33). No presente estudo, o primeiro modo, prendeu-se com a necessidade de explorar, individualmente, os discursos sobre género, raça, etnia e orientação sexual do grupo que iria participar no estudo. Esta primeira abordagem tinha como objetivo principal elaborar um plano de formação contínua de professores/as que abordasse essas temáticas. O segundo modo está relacionado, por um lado, com a avaliação do método do Teatro-Imagem na identificação, questionamento e transformação de discursos sobre as categorias sociais em que incide o estudo e, por outro, na avaliação do impacto da oficina de formação na aquisição de uma metodologia de formação que possa ser aplicada pelos/as participantes, a outros contextos escolares.

A pesquisa de estudo de caso inclui tanto estudos de caso único quanto estudos de caso múltiplos (Bogdan & Blikem, 1994; Merriam; Yin, 2005), embora ambos sejam apenas variantes do estudo de caso (Yin, 2005). Os estudos de caso múltiplos envolvem a recolha e análise de dados a partir de um determinado número de casos, enquanto que os estudos de caso único, embora podendo englobar subunidades de estudo, focam-se prioritariamente numa única unidade de análise (Merriam, 1998). Na opinião de Yin (2005), a escolha de um estudo de caso único justifica-se quando o caso representa testar uma teoria existente; compreender um fenómeno ou uma situação rara ou exclusiva; estudar um caso representativo ou típico (podendo ou não servir um determinado propósito (pp. 62-63). No presente estudo, optou-se por um estudo de caso único “representativo” ou “típico” – um grupo de professoras/es de uma escola do ensino secundário - com subunidades de estudo (por exemplo, o modo como os/as participantes do estudo aplicaram as metodologias desenvolvidas na oficina de formação). A opção pelo estudo de caso “típico”, prende-se, igualmente, com possibilidades de generalização do estudo (Bogdan & Blikem, 1994; Yin, 2005), como vai ser abordado mais adiante.

Para além dos motivos apresentados acima, o facto do presente estudo se enquadrar numa metodologia de investigação-ação qualitativa, a opção pelo método do estudo de caso único configura o desenho da própria pesquisa, uma vez que, de acordo com Yin (2005), “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planeamento das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos” (p. 33). Acrescente-se, ainda, que o método de estudo de caso, quando aplicado à compreensão de fenómenos do campo educacional, como é o caso do presente estudo, pode influenciar, ou até modificar discursos e práticas educativas. Em relação ao estudo de inovações pedagógicas, avaliação de programas de formação e informação para formulação de políticas públicas, o estudo de caso tem se revelado particularmente útil (Merriam, 1998).

Embora o *processo* seja o foco principal do presente estudo, segue-se, aqui, a definição de estudo de caso proposta por Stake (2005), “a case study is both a process of inquiry about the case and the product of that inquiry” (p. 443). Merriam (1998) considera que a falta de clareza que, por vezes, se verifica na condução de um estudo de caso “(...) is that the *process* of conducting a case study is conflated with both the unity of study (the case) and the product of this type of investigation” (p. 27). Neste sentido, definir “o caso” é uma das condições necessárias para desenhar qualquer pesquisa que utilize o estudo de caso como método de investigação.

“O caso” constitui aquilo que se quer estudar. Um caso pode ser uma criança, uma turma, um grupo de professores/as, um programa de formação, uma escola, uma organização, etc.. O que caracteriza um “caso” é a sua especificidade e exclusividade, entendido como um “system bounded” (Stake, 2005, p. 444). Merriam (1998) define caso “(...) as a thing, a single entity, a unit around which there are boundaries” (p. 27). Para a autora, se o fenómeno a estudar (o caso) não estiver intrinsecamente delimitado, não é um caso. A título de exemplo, um critério para saber se “temos um caso” consiste em nos interrogarmos se existe um limite para a recolha de dados, isto é, se existe um número determinado de pessoas para serem entrevistadas e um tempo determinado para fazer as observações necessárias (Merriam, 1998).

O “caso” a ser analisado no presente estudo obedece às características descritas acima. Trata-se de um grupo de professoras/es do ensino secundário, a exercer as suas atividades letivas num Agrupamento de Escolas do Algarve. Os/As professores/as que constituem a amostra do estudo foram “escolhidos/as” aleatoriamente, ou seja, fizeram parte do estudo todas/os as/os professoras/es que se inscreveram na Oficina de Formação Contínua de Professores/as<sup>93</sup> intitulada “O Teatro na mediação de conflitos interculturais na escola: Uma ferramenta pedagógica”. As várias etapas de recolha e análise dos dados empíricos decorreu entre 20 de setembro de 2012 e 5 de julho de 2013 na escola secundária onde as/os participantes exerciam as suas funções docentes<sup>94</sup>. As pré-entrevistas individuais foram realizadas entre 2 e 16 de outubro de 2012. A componente presencial da oficina de formação teve início no dia 1 de outubro de 2012 e terminou no dia 5 de dezembro de 2012. Esta componente corresponde a 25 horas de sessões presenciais conjuntas. Estas sessões foram realizadas na sala de teatro da escola onde a pesquisa foi realizada. A componente “trabalho autónomo” da oficina de formação teve início em janeiro de 2013 e terminou a 5 de julho de 2013. Esta componente corresponde a 25 horas de trabalho

---

<sup>93</sup> A autora deste estudo apresentou a proposta desta formação ao Centro de Formação de Professores da Ria Formosa, que ficou responsável pela divulgação da mesma, assim como pela seleção das/os candidatas/as. A modalidade de oficina de formação corresponde a um total de 50 horas de formação, 25 horas são obrigatoriamente presenciais e as restantes são ocupadas com trabalho autónomo. Esta formação corresponde a 2 créditos e releva para efeitos de progressão na carreira docente, ao abrigo do artigo 5.º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores. A oficina de formação foi acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua - CCPFC/ACC-70865/12.

<sup>94</sup> A elaboração da proposta da oficina de formação, assim como os contactos com a administração da escola e aprovação do Conselho Pedagógico decorreram entre março e junho de 2012.

individual e tem como objetivo aplicar as metodologias adquiridas nas sessões conjuntas de formação no contexto de ensino e aprendizagem, em sala de aula ou noutro espaço educativo da escola.

Os critérios para a seleção desta escola estão relacionados com o facto de (1) a investigadora do presente estudo pertencer ao quadro do Agrupamento de Escolas onde foi realizada a pesquisa, o que lhe facilitou o acesso à administração da escola e à aprovação, em conselho pedagógico, da realização da oficina de formação para fins de dissertação de doutoramento; (2) ser uma escola com uma significativa diversidade étnica, racial e de expressão de género de alunos/as; (3) ter um projeto educativo de escola que tem como finalidade última a educação para a cidadania ativa e os direitos humanos; (4) a investigadora presenciar, quer entre alunas/os, entre professoras/es ou entre alunos/as e professoras/es, discursos e práticas discriminatórias em função do género, raça, etnia e orientação sexual. Acrescente-se que o facto da unidade de análise ser constituída por um grupo de professores/as do ensino secundário de uma escola da rede pública pode ilustrar, tipificar e generalizar um sistema mais alargado de situações vividas noutros contextos educacionais.

No quadro de uma metodologia qualitativa as entrevistas são, em geral, entrevistas semiestruturadas distinguindo-se das entrevistas estruturadas ou estandardizadas (questões pré-determinadas, respostas fechadas, comparadas a um questionário oral) e das entrevistas informais (exploratórias, de respostas abertas, mais flexíveis, comparadas a uma conversa) (Bogdan & Blikien, 1994; Merriam, 1998). O tipo de entrevista semiestruturada pode, ainda, assumir duas formas, uma forma mais informal, em que todas as questões são abertas, e outra que combina questões mais estruturadas com questões mais abertas. De acordo com Merriam (1994), a inclusão de uma secção estruturada de perguntas numa entrevista semiestruturada é usada quando a/o investigador/a necessita de recolher uma informação específica dos/as entrevistados/as. Este modelo de entrevista semiestruturada “(...) allows de research to respond to the situation at hand, to emerging worldview of the respondent, and to new ideas on the topic” (Merriam, 1994, p. 74).

Para além desses aspetos, o recurso a entrevistas semiestruturadas permite ao/à investigador/a adquirir um maior conhecimento sobre o tema em estudo e utilizar esses dados na formulação de entrevistas futuras, que podem ser mais estruturadas. De acordo com Bogdan & Blikien (1994), podem-se usar diferentes tipos de entrevista em diferentes fases da mesma pesquisa. No presente estudo optou-se por usar três tipos de entrevista: a entrevista semiestruturada, individual e de grupo (grupos de discussão e grupo focal).

A entrevista semiestruturada foi aplicada às/aos participantes do estudo em dois momentos distintos da pesquisa, na primeira fase, com o objetivo, por um lado, de explorar as perspetivas dos/as participantes sobre o tema em estudo e, por outro, elaborar um plano de ação a partir da análise dos dados obtidos, que consistiu na revisão e reformulação de algumas atividades constantes do plano da oficina de formação. Numa segunda fase, logo após o término da componente presencial da oficina de

formação, aplicou-se as entrevistas semiestruturadas, embora mais estruturadas do que as primeiras, com o objetivo analisar o impacto da oficina de formação, particularmente, o método do Teatro-Imagem, quer na identificação e questionamento dos discursos produzidos no âmbito da oficina pelas/os participantes, quer no potencial do Teatro-Imagem como um método a ser utilizado no contexto de sala de aula ou noutros contextos escolares.

A entrevista de grupo (grupo focal) foi utilizada na última fase da pesquisa e tinha como objetivo fazer uma reflexão e uma avaliação de todo o processo de formação e pesquisa, que envolvia, quer a componente presencial da oficina de formação, quer a componente de trabalho autónomo das/os participantes. Este tipo de entrevista possibilitou, igualmente, a partilha de experiências entre o grupo, relativamente às atividades que desenvolveram com as suas turmas a partir das metodologias desenvolvidas na oficina de formação.

Os grupos de discussão constituíram a base de toda a dinâmica de formação e pesquisa no âmbito da componente presencial da oficina de formação. Como irá ser explicado com mais detalhe na secção seguinte, os jogos teatrais e o método do Teatro-Imagem são atividades coletivas que implicam a formação aleatória de grupos de trabalho, quer nos jogos teatrais e nas improvisações do Teatro-Imagem, quer nos momentos de discussão e análise dessas atividades.

### 3.3.2 Teatro-Imagem

O Teatro-Imagem<sup>95</sup> é uma das técnicas do Teatro do Oprimido<sup>96</sup> criada pelo dramaturgo brasileiro Augusto Boal<sup>97</sup> (1973/2005). O “teatro-imagem” tem por objetivo “ajudar os participantes a pensar com imagens, a debater um problema sem o uso da palavra, usando apenas seus próprios corpos e objectos” (Boal, 1973/1998, p. 5). Neste processo, a criatividade das/os participantes é estimulada e torna visível o seu pensamento através de imagens. Nesta fase de construção e dinamização das imagens teatrais é interdita a palavra, porque, como refere Boal (1996a), “(...) se ela for falada, todas suas possíveis interpretações serão reduzidas a uma só e a polissemia da imagem será destruída. Contudo, é precisamente nessa polissemia que reside a riqueza dessa linguagem” (p. 87).

---

<sup>95</sup> A aplicação das técnicas do Teatro-Imagem como método desta investigação enquadra-se num género de pesquisa designada “arts-based educational research (ABER), desenvolvida na academia norte-americana na década de 1990 pelos investigadores Barone (2001) e Eisner (1991), inspirados nos trabalhos de John Dewey (1934/1958).

<sup>96</sup> A designação de Teatro do Oprimido deriva da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1970), segundo explicação do próprio autor (Boal, 2000).

<sup>97</sup> Durante quinze anos (1956-1971) Boal dirigiu o elenco do Teatro de Arena de S. Paulo. A primeira técnica do Teatro do Oprimido desenvolveu-se no auge da ditadura militar no Brasil, em 1971, e foi designada por “teatro-jornal”. Durante o exílio em países da América Latina, também sob regimes ditatoriais, como a Argentina e o Peru, Boal desenvolveu o Teatro-Fórum, o Teatro-Invisível e o Teatro-Imagem (1971-1976). Na Europa (1976-1986) cria as Técnicas Introspectivas, também designadas por Arco-Íris do Desejo e funda o *Centre du Théâtre de L’opprimé*, em Paris. De regresso ao Brasil, Boal desenvolve a técnica do Teatro Legislativo no período em que foi vereador na cidade do Rio de Janeiro (1993-1997) (Henriques, T., 2006).

Uma das condições para se praticar as técnicas do Teatro-Imagem é compreender um dos princípios básicos do Teatro do Oprimido: “A imagem do real é real enquanto imagem” (Boal, 1973/1998, p. 233), por isso, não devemos trabalhar com a imagem da realidade, mas com a realidade da imagem. Imagem não é sinónimo de símbolo, pelo contrário, ela é a própria realidade e, por isso, pertence às linguagens sinaléticas, significado e significante são indissociáveis. Na perspetiva de Foucault (1972), as “imagens” são “falas” que (re)produzem determinados discursos e práticas discursivas no contexto de relações desiguais de poder/saber.

No presente estudo o Teatro-Imagem constitui-se como um método de formação que permitiu identificar e questionar as “imagens” teatrais construídas pelas/os professores/as a partir de temas que colocassem em evidência as (de)igualdades sociais e as posições de privilégio que estruturam as relações de poder em função do género, raça, etnia e orientação sexual. Não se trata, aqui, de recorrer a métodos de natureza qualitativa (e.g. diálogo, grupos de discussão, etc.) para compreender as imagens teatrais, uma vez que a imagem é, em si mesma, uma linguagem. Neste sentido, a imagem teatral constitui-se, simultaneamente, como “dado” e “significado”, ou seja, a ênfase é colocada, como bem sintetiza Marin (2007), “(...) on the art form itself as a qualitative means of arts-based educational research” (p. 84).

A imagem teatral representa “a primary speech genre” (Barone, 2001, p. 25). Neste sentido, ela constitui-se como uma fonte primária de dados, mostrando através da expressão corporal aquilo que a palavra muitas vezes confunde ou oculta (Marin, 2007). O poder comunicativo das imagens teatrais torna difícil colocar a hipótese de compreender os discursos que elas revelam através de qualquer outra forma mais convencional de pesquisa. Boal (1973/1998) enfatiza esta função maiêutica e criativa do Teatro-Imagem, quer pela forma como traz à luz um pensamento ou emoção através de uma imagem “real”, quer através da criação de uma imagem “ideal” mediante um processo de transição imagético e transformador.

Na mesma linha de pensamento, Barone (2001) considera que a investigação através da arte “(...) aim to disturb, to interrogate personal and cultural assumptions that have come to be taken for granted. [It also aims] challenging (sometimes deeply held) beliefs and values” (p. 26). A filosofia do Teatro do Oprimido, de inspiração Marxista e ancorada na Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire) visa não apenas interpretar a realidade, mas transformá-la. A prática desta forma de fazer teatro configura-se como um espaço de “investigação-ação” social e político, cujo objetivo consiste em transformar o espetador (ser passivo no espaço teatral) em ator (sujeito da ação teatral), ou seja, num “spect-ator” (Boal, 1973/2005, pp. 181-182).

O presente estudo articula os princípios do Teatro do Oprimido e as técnicas do teatro-imagem com a metodologia e o processo da investigação-ação qualitativa, criando um espaço plural de pesquisa e de pesquisadores/as, onde todos/as participam no processo de investigação, quer através da produção dos dados (construção das imagens teatrais), quer através da sua análise, interpretação e transformação

(dinamização das imagens teatrais). Essa pluralidade, como refere Barone (2001), “(...) is a plurality in which no singular voice - none of the voices of the characters (i.e., research participants) nor, especially, that of the researcher-author - is privileged over others” (p. 25). No espaço estético da investigação-ação, as/os participantes agem como “spect-atores” e não como “espetadores” passivos do processo de produção e/ou apresentação de conhecimento.

O procedimento de recolha de dados é realizado de acordo com o Jogo de Imagem que é mobilizado para cada momento do processo. No entanto, as imagens teatrais construídas pelos/as participantes constituem a fonte primária de recolha de dados. Como irá ser descrito pormenorizadamente no Capítulo 5, as técnicas do Teatro-Imagem funcionam de forma a que a recolha de dados (a imagem-modelo) implique necessariamente a análise dos dados (dinamização da imagem-modelo) e a sua transformação (imagem de transição). Estas imagens podem ser registadas através da fotografia ou do vídeo.

Embora o Teatro do Oprimido, nomeadamente o Teatro-Imagem, ofereça uma metodologia própria, a investigadora considera, baseada no conhecimento e experiência que tem adquirido nesta área, que é necessário reforçar essa metodologia através do Sistema de Jogos Teatrais desenvolvidos pela norte-americana Viola Spolin na década de 1960. Spolin (1963/1992) propõe um sistema de jogos teatrais baseado em regras que implicam alguns procedimentos, nomeadamente, a “solução de problemas”, o “foco”, ou ponto de concentração, a relação “palco/plateia” e a “avaliação. A “solução de problemas” é o que coloca o jogo em movimento, fornecendo o foco para que a ação se desenvolva. De acordo com Spolin (1963/1992), a concentração na solução de um “problema”, como o principal objetivo de jogo teatral “cria uma unidade orgânica e liberdade de ação e gera grande estimulação, provocando constantemente o questionamento dos procedimentos no momento de crise, mantendo assim todos os membros participantes abertos para a experimentação” (p. 19). Nenhuma solução do problema é considerada certa, ou errada, o importante é que o grupo encontre as suas próprias estratégias para solucionar o problema do jogo. Este procedimento favorece a formação de um grupo autónomo e cooperativo, que através da solução de problemas propostos pelos jogos teatrais, desenvolve a sua criatividade. O ponto de concentração (POC) é “(...) a ‘bola’ com a qual todos participam no jogo” (p. 20). O POC tem sempre como objeto a solução de um problema. O POC ajuda a canalizar a criatividade para que todas as formas de solucionar um problema sejam exploradas. O foco num ponto específico, dentro do problema de atuação desenvolve, ao mesmo tempo, a capacidade de envolvimento do/a jogador/a com o problema e o seu relacionamento com o grupo na solução do problema.

A “plateia” é um elemento fundamental do sistema de jogos teatrais. Em todas as atividades com os jogos teatrais o grupo divide-se entre “jogadores/as” que atuam e a “plateia”, o grupo que observa. Neste processo, é o próprio grupo que forma, alternadamente, “plateia” e “palco” e essa relação é um elemento imprescindível, quer nos momentos de atuação, através da forma como o/a jogador/a comunica com a “plateia”, quer nos momentos de avaliação, como resposta objetiva ao modo como o

problema foi solucionado no “palco”. Deste modo, a plateia também deve observar em função do POC de modo a evitar que se criem “modelos de comparação, critérios de qualidade, julgamentos de valor e respostas subjectivas” (Spolin, 1963/1992). A constituição de uma “plateia” permite que todos/as os/as participantes estejam envolvidas/os em cada atividade do processo de formação-investigação, incluindo os momentos de avaliação. A “validade” de qualquer processo de avaliação depende, fundamentalmente, da definição clara de objetivos a alcançar.

O sistema de avaliação do processo dos jogos teatrais decorre da utilização, ou não, das regras do jogo e da função do POC no problema a ser solucionado. Para Spolin (1963/1992), ela deve ocorrer depois de cada atuação (jogo) e ser realizada por todas/os as/os participantes. A avaliação deve ser objetiva (no sentido de intersubjetiva) e apoiar-se nas regras definidas para o jogo. O ponto de partida do momento de avaliação é a pergunta direta: “Eles solucionaram o problema?”, “Comunicaram ou interpretaram?”, “Mostraram ou contaram?”, “Agiram ou reagiram?”, “Mantiveram o Ponto de Concentração?” (p. 24). Este procedimento de avaliação revelou-se extremamente útil na presente investigação-ação, uma vez que permitiu por um lado, que a recolha e a análise de dados fosse realizada por todas/os as/os participantes e, por outro, que essa avaliação fosse contínua, uma vez que a avaliação faz parte do próprio jogo teatral. Os diálogos que se desenvolveram nos momentos de avaliação foram registados em áudio e transcritos posteriormente.

Por último, importa esclarecer que as técnicas do Teatro-Imagem foram adaptadas ao contexto empírico do estudo, tendo como referência o paradigma da interseccionalidade, quer na sua vertente teórica, quer no seu enfoque metodológico, com vai ser apresentado seguidamente. No entanto, as adaptações realizadas salvaguardaram as recomendações de Boal (1973/1998): “Só não se podem pôr em questão os princípios mesmos do Teatro do Oprimido, que é um método complexo e coerente. E esses princípios são: a) a transformação do espectador em protagonista da ação teatral; b) a tentativa de, através dessa transformação, modificar a sociedade, e não apenas interpretá-la” (p. 319).

### **3.3.3 Interseccionalidade**

Embora atualmente exista uma extensa literatura sobre os princípios teóricos da interseccionalidade em vários campos (inter)disciplinares, tal como foi apresentado no capítulo 2, em relação aos procedimentos metodológicos que colocam a teoria da interseccionalidade em ação, a literatura existente é bastante reduzida (Anthias, 2013; Bowleg, 2008; McCall, 2005). O grau de complexidade que surge “(...) when the subject of analysis expands to include multiple dimensions of social life and categories of analysis” é uma das razões apontadas por McCall (2005, p. 1772) para explicar a dificuldade em desenvolver metodologias que abordem essa complexidade. Contudo, apesar dos desafios metodológicos que se colocam e são colocados pelo paradigma da interseccionalidade, existem alguns estudos que descrevem e desenvolvem instrumentos específicos de investigação no campo das metodologias interseccionais. McCall (2005) analisa, do ponto de vista teórico e prático, os



limites e as vantagens de três abordagens metodológicas distintas no campo da pesquisa da interseccionalidade.

A primeira abordagem, “anticategorical complexity” (p. 1773), apoia-se numa metodologia de desconstrução das categorias sociais de género, raça, etnia, entre outras. Esta visão assenta numa perspetiva pós-estruturalista que considera qualquer categoria social de análise demasiado simplista para capturar a complexidade da experiência vivida. A segunda abordagem, “intracategorical complexity” (p. 1774), explora as múltiplas e intersetadas formas de opressão dos sujeitos de análise como ponto de partida para revelar a complexidade das experiências vividas dentro de determinados grupos, como, por exemplo, a experiência das mulheres negras. Embora a análise “intracategorical” reconheça que as categorias sociais são construídas no contexto de determinadas relações de poder, ela não rejeita o uso dessas mesmas categorias. Pelo contrário, o uso das categorias de análise tem como objetivo problematizar as repercussões negativas que os atos de categorização exercem sobre determinadas pessoas e grupos sociais (e.g. marginalização, exclusão, violência, invisibilidade). O foco desta abordagem centra-se no processo através do qual as categorias são (re)produzidas, vividas, e o modo como os grupos lhes resistem (McCall, 2005, p. 1773). A terceira abordagem, “intercategorical complexity”, (p. 1784) adota as categorias de análise de uma forma provisória (tal como a segunda abordagem) “(...) to document relationships of inequality among social groups and changing configurations of inequality along multiple and conflicting dimensions” (McCall, 2005, p. 1773). No entanto, ao contrário da abordagem “intracategorical”, o objeto de análise não incide sobre a interseção da raça, classe e género dentro de um grupo específico, mas nas correspondências entre desigualdades sociais (e.g. diferença salarial) e as categorias de análise entre grupos sociais já constituídos (e.g. mulheres, homens, negras/os, brancas/os, etc.).

Na linha da abordagem “intercategorical”, proposta por McCall (2005), as sociólogas Floya Anthias (2013) e Nira Yuval-Davis (2006) expandem o campo teórico e metodológico da interseccionalidade propondo diferentes níveis de análise que permitem enquadrar as categorias sociais num contexto social mais amplo que englobe as estruturas de poder, as hierarquias e o contexto, quer espacial, quer temporal. O primeiro nível de análise (abstrato) aborda as categorias (género, raça, etnia, orientação sexual) como “ontologias sociais” que atuam como mapas, “(...) pointing to where sets of relations are situated, manifested in categories and materialised in concrete relations” (Anthias, 2013, p. 7). Embora no âmbito das relações sociais concretas essas categorias se constituam de forma intersetada, a base ontológica dessas categorias é autónoma e cada uma delas prioriza esferas distintas das relações sociais (Anthias and Yuval-Davis, 1983, 1992). Por exemplo, etnia e raça delimitam o espaço ontológico da coletividade; o género pode situar-se no âmbito do espaço ontológico relacionado com a reprodução biológica e o sexo; a classe pode localizar-se no espaço ontológico relacionado com a produção e a reprodução no plano económico (Anthias, 2013).

O segundo nível de análise opera, igualmente, ao nível da abstração. Aqui, as categorias sociais

são entendidas como categorias produzidas pelas práticas discursivas e têm como função estabelecer diferenças e hierarquias sociais<sup>98</sup>. A forma como as categorias sociais surgem nesses discursos difere ao longo do tempo e depende das relações de poder que estão em jogo em determinados contextos. No entanto, como sublinha Anthias (2013), neste nível de análise, as categorias sociais enquanto formas de discurso são irreduzíveis entre si, e, por essa razão, não correspondem às relações sociais concretas que as pessoas vivem. Como bem ilustra Yuval-Davis (2006),

(...) gender should be understood not as a 'real' social difference between men and women, but as a mode of discourse that relates to groups of subjects whose social roles are defined by their sexual/biological difference while sexuality is yet another related discourse, relating to constructions of the body, sexual pleasure and sexual intercourse. Ethnic and racial divisions relate to discourses of collectivities constructed around exclusionary/inclusionary boundaries (Barth, 1969) that can be constructed as permeable and mutable to different extents and that divide people into 'us' and 'them' (p. 201).

Assim, para abordar as relações sociais concretas que as pessoas vivem, é necessário um outro nível de análise que, ao contrário dos níveis apresentados anteriormente, não faça uma distinção analítica entre as categorias/ontologias sociais. De acordo com Anthias (2013), este nível de análise “(...) is where the notion of intersectionality comes into its own, particularly with regard to the formation of complex inequalities found in relations of hierarchisation and stratification” (p. 10). No mundo concreto das relações sociais, as pessoas são/estão posicionadas em múltiplos e interseccionados eixos sociais de discriminação e/ou privilégio que, por sua vez, estão localizados em diferentes arenas sociais da vida social e em diferentes contextos espaciais e temporais.

Para operacionalizar “o nível das relações sociais concretas”, Anthias (2013) e Yuval-Davis (2006) propõem quatro “arenas sociais de investigação” (Anthias, 2013, p. 10) como uma ferramenta heurística que auxilia a/o investigador/a a organizar os campos e os temas da pesquisa interseccional e a estabelecer as respetivas comparações entre eles. Cada arena de investigação mobiliza um campo de investigação próprio. Assim, a arena “organizacional” (*organisational*) foca-se na forma como as categorias sociais se organizam ao nível das instituições como, por exemplo, os sistemas educativos, as estruturas e redes familiares, etc; a arena “representacional” (*representational*) foca-se nas categorias sociais mobilizadas pelos discursos (imagens, textos, documentos) em diferentes contextos institucionais; a arena “intersubjetiva” (*intersubjective*) foca-se nas relações interpessoais, incluindo, quer as relações entre pessoas civis, quer as relações entre as forças policiais e outros/as, por exemplo. Pode incluir, também, a análise de padrões de identidade ou de alteridade (e.g. aproximação, amizade, distanciamento). Por último, a arena “experiencial” (*experiential*) que se foca nas narrativas de

---

<sup>98</sup> No presente estudo (Capítulo 1) utilizou-se este nível de análise para compreender o modo como as categorias sociais de género, raça, etnia e orientação sexual se foram produzindo ao nível dos discursos políticos sobre a igualdade e a não discriminação, no plano internacional, europeu e nacional. Nesta análise foi incluído o discurso produzido sobre a interseccionalidade.

identificação e diferenciação relacionadas com a produção de significados e a sociabilidade (Anthias, 2013, p. 11). Yuval-Davis (2006) descreve esta arena de investigação situando a análise no modo como as categorias sociais determinam a forma como as pessoas “(...) experience subjectively their daily lives in terms of inclusion and exclusion, discrimination and disadvantage, specific aspirations and specific identities. Importantly, this includes not only what they think about themselves and their communities but also their attitudes and prejudices towards others” (p. 198).

No presente estudo pretende-se desenvolver e aplicar um modelo de interseccionalidade ancorado na proposta metodológica de Anthias (2013), nomeadamente, o nível das arenas sociais de investigação. Cada fase do processo de pesquisa, desde a fase de recolha, análise e interpretação dos dados, até à avaliação dos resultados finais da investigação-ação, mobiliza diferentes arenas sociais de investigação e de práticas. Embora em algumas fases da pesquisa se priorize uma arena de investigação, procura-se, sempre que possível, relacioná-la com outras arenas. Por exemplo, ao nível das pré-entrevistas individuais (construção do guião da entrevista, análise e interpretação dos dados), priorizou-se a arena experiencial, uma vez que o foco era nas narrativas/discursos dos/as professores/as sobre identidades/categorias sociais de género, raça, etnia e orientação sexual e a forma como essas categorias se intersetavam, ou não. Contudo, no processo de análise e interpretação dos dados, essa arena de discurso e prática experiencial foi relacionada com a arena organizacional, representacional e intersubjetiva, numa perspetiva interseccional. Uma descrição detalhada da operacionalização destes níveis de análise será realizada nos capítulos correspondentes.

Por último, importa referir que a interseccionalidade, para além de uma metodologia de identificação e análise de estruturas intersetadas de poder e privilégio, tem como finalidade última definir estratégias para desafiar e transformar as desigualdades sociais que resultam de várias formas de exercício de poder. Neste sentido, para além dos pressupostos metodológicos da interseccionalidade se articularem com o método de pesquisa investigação-ação, os princípios teóricos do paradigma da interseccionalidade vão ao encontro das críticas que têm sido colocadas à forma como a investigação-ação interroga os dados, principalmente na fase da análise e reflexão (Jennings & Graham, 2005). De acordo com estes autores, “[b]ecause action research has been grounded in practitioner-oriented terms, (...) theoretical perspectives have not been adequately explored” (p. 138).

O paradigma da interseccionalidade pode preencher essa lacuna teórica e, ao mesmo tempo, propor a integração das relações de poder e os diferentes discursos que elas produzem no desenho do processo de investigação-ação. Esta perspetiva contribui para uma reconfiguração do sujeito-ação, situando-o/a, por um lado, na interseção de vários eixos de saber e poder no contexto de práticas discursivas e, por outro, exigindo-lhe que analise as suas ações de uma forma parcial, fluida e localizada numa determinada conjuntura histórica.

### **3.3.4 Análise crítica do discurso**

Na análise das entrevistas (individuais e de grupo) utilizou-se a técnica da análise crítica do discurso, seguindo a proposta metodológica de Conceição Nogueira (2001b). Esta técnica é uma abordagem, entre outras, do método qualitativo de análise de conteúdo e, por isso, apresenta características próprias que a distinguem de outras abordagens. De uma forma geral, a análise do discurso define-se como sendo o “(...) o estudo aprofundado da linguagem que se utiliza, procurando a identificação de padrões” (Nogueira, 2001b, p. 23). No caso da análise crítica do discurso, que se fundamenta essencialmente no pensamento de Foucault e na teoria crítica, esses padrões são identificados no âmbito de contextos mais alargados da sociedade e da cultura. Neste sentido, a análise crítica do discurso interessa-se sobre o modo como as relações de poder em determinados contextos sociais se reproduzem ou se desafiam através de múltiplas variedades de discursos (textos, falas, imagens, gráficos, etc.) que são mobilizados nesses contextos (Groff, 2016).

A “fala” dos sujeitos é (re)produzida através de discursos e transforma-se em ação (Young, K., 2016), porque a forma como as pessoas são categorizadas num determinado contexto e momento histórico muda a vida dessas pessoas, uma vez que as posiciona em diferentes estruturas sociais de poder e de privilégio, quer ao nível simbólico, político, económico e institucional. Por isso, como acentua Nogueira (2001b), o objetivo da análise crítica do discurso “(...) é essencialmente identificar padrões de linguagem com práticas com eles relacionadas e mostrar como estas constituem aspectos importantes da sociedade e das pessoas dentro dela” (p. 28).

Mais do que estabelecer categorias a partir da identificação de um conjunto de significados textuais, a análise crítica do discurso procura identificar os discursos que produziram esses significados e, o mais importante neste processo, “(...) o estudo das suas implicações, isto é, dos efeitos discursivos” (Nogueira, 2001b, p. 41). De acordo com a autora, a análise crítica dos efeitos dos discursos dominantes, (ou disciplinares, na perspetiva de Foucault), na vida das pessoas pode funcionar como uma possibilidade de transformação social.

Pelo que foi exposto, a opção pela técnica de análise crítica do discurso no presente estudo justifica-se, por um lado, pelo facto de partilhar os mesmos pressupostos epistemológicos e metodológicos das teorias que enquadram esta investigação, nomeadamente, o paradigma da interseccionalidade, as teorias feministas, a teoria crítica racial e a pedagogia crítica. Por outro lado, a análise crítica do discurso revela-se uma técnica adequada, quer em relação à natureza qualitativa desta investigação, quer em relação à análise e interpretação do objeto em estudo: os discursos de um grupo de professoras/es sobre si próprias/os e sobre outros/as baseados em categorias de género, raça, etnia e orientação sexual.

### **3.4 Confiabilidade e autenticidade do estudo**

O grande desafio que se coloca à/ao investigador/a, independentemente do tipo de pesquisa

(quantitativo/qualitativo) e do campo em que a mesma se insere reside na escolha de critérios que confirmem “validade”, “fiabilidade” e “objetividade” ao estudo. Por exemplo, estudos realizados no campo da educação têm de ser conduzidos com rigor de modo a produzirem resultados efetivos quer na prática, quer na teoria da educação. De acordo com Merriam (1998), “(...) they need to present insights and conclusions that ring true to readers, educators, and other researchers” (p. 200). Dadas as características específicas da investigação qualitativa, várias/os autoras/es (Denzin, 2007; Ellingson, 2009; Schwandt, Lincoln & Guba, 2007; Wolcott, 1994) argumentam que os critérios de validade, fiabilidade e objetividade, associados à investigação quantitativa, devem ser adaptados (renomeados ou até mesmo substituídos) de uma forma congruente com os princípios epistemológicos que regem a pesquisa de natureza qualitativa.

Confrontados/as com as exigências “científicas” de validação das suas interpretações, e na ausência de um consenso da comunidade de pesquisadores em relação aos critérios apropriados para garantir a “validade”, “fiabilidade” e “objetividade” dos estudos qualitativos, os/as investigadores/as vão desenvolvendo argumentos e critérios de validação a partir das suas próprias experiências. Schwandt, Lincoln e Guba (2007) sistematizam três argumentos que reclamam a validade dos estudos interpretativos a partir da desconstrução do binómio objetividade/subjetividade. O primeiro baseia-se no princípio de que a evidência, a experiência e os significados são, em si mesmos, interpretações e, como tal, não existem fora das interpretações. Embora a evidência seja um fator importante em qualquer investigação, “(...) the very act of generating evidence or identifying something as evidence is itself an interpretation” (p. 11).

O segundo argumento questiona a crítica positivista em relação ao facto dos/as investigadores/as qualitativos/as realizarem as suas interpretações a partir das suas práticas, valores e posições ideológicas em contextos específicos. Este procedimento, segundo a crítica, anula a objetividade do estudo. Em relação a esta crítica, os/as investigadores/as interpretativos/as argumentam que a natureza da pesquisa qualitativa implica que toda a interpretação seja intersubjetiva e não necessariamente subjetiva.

O terceiro resulta dos argumentos anteriores, destacando-se o modo como as interpretações são sempre influenciadas por questões de ordem política e ética, uma vez que elas são produzidas num contexto social estruturado por relações de poder. Neste sentido, como afirmam os autores, “(...) interpretation is not simply an individual cognitive act but a social and political practice” (p. 12).

Os estudos de Egon Guba e Yvonna Lincoln (1985, 1986) têm como objetivo desafiar o modelo de validade e fiabilidade positivista através da apresentação de um conjunto de critérios que ajudem os/as investigadores/as qualitativos/as a demonstrar a credibilidade das suas interpretações. Os autores desenvolvem duas abordagens distintas: “critérios paralelos de confiabilidade” (parallel criteria of trustworthiness) e “critérios únicos de autenticidade” (unique criteria of authenticity) (Schwandt et al., 2007, p. 12). Embora com características e objetivos completamente distintos, estas duas formas de

abordar os critérios de validade são complementares, uma vez que colocam diferentes questões quanto à validação da pesquisa qualitativa e exigem formas diferentes de operacionalização desses critérios.

A primeira abordagem, tal como sugere o modo como é designada, descreve os critérios de validação de uma forma paralela aos critérios “científicos” mais conhecidos e utilizados, quer na pesquisa quantitativa, quer na qualitativa: *credibility* (validade interna), *transferability* (validade externa), *dependability* (fiabilidade) e *confirmability* (objetividade). Em relação ao *modus operandi* dos “critérios paralelos de confiabilidade”, propostos por Guba e Lincoln (1985), não se verifica uma diferença significativa em relação a outros/as autores/as que abordam estas questões. Sumariamente, e usando os termos criados por estes autores, credibilidade (*credibility*) remete para a questão da congruência entre os resultados da pesquisa e a realidade do fenómeno estudado. No caso da pesquisa qualitativa, as/os investigadoras/es são os/as principais instrumentos de recolha e análise dos dados e as suas interpretações sobre a realidade são realizadas a partir das suas observações, entrevistas, etc. Neste sentido, como argumenta Merriam (1998), na investigação qualitativa, as/os investigadoras/es “(...) are ‘closer’ to reality than if a data collection instrument had been interjected between [them] and the participants” (p. 203). As estratégias mais comuns para operacionalizar a credibilidade de um estudo consistem na “triangulação” (de fontes, métodos e até mesmo de investigadores/as); “confirmação de pares” (verificação da congruência das interpretações e dos resultados a realizar pelas pessoas envolvidas no estudo); “observação prolongada” (no contexto da pesquisa); “modo colaborativo de pesquisa” (envolvendo todas/os as/os participantes em todas as fases da investigação); “subjetividades do/a investigador/a” (identificação das posições ideológicas da/o investigadora e o reconhecimento da influência das mesmas nos resultados da pesquisa).

O segundo critério, transferibilidade (*transferability*) remete para a possibilidade de generalizar os resultados da pesquisa. Dadas as características específicas da investigação qualitativa, já aqui mencionadas, o conceito de generalização, tal como é aplicado nos estudos quantitativos tem sido rejeitado por alguns e algumas investigadoras/es qualitativos/as e reconcetualizado por outros/as. Tomal (2003), por exemplo, considera que a generalização não é um critério de validação a ter em conta numa pesquisa de ação-investigação qualitativa, dado que “action research is more concerned with improvement within the context of the study” (p. 8). A mesma posição é defendida por Merriam (1998) em relação ao estudo de caso qualitativo, ao afirmar que os/as investigadores/as optam por este método, “(...) because the researcher wishes to understand the particular in depth, not to find out what is generally true of many” (p. 208). Por outro lado, existem os/as investigadores/as que têm adaptado e reconcetualizado o critério de “validade externa”, definindo algumas estratégias para alcançar esse objetivo, como, por exemplo, usar descrições detalhadas sobre o contexto e o processo da pesquisa, de modo a que outros/as investigadores/as possam ter uma maior compreensão do estudo e poderem decidir se é passível de ser aplicado, em parte ou no todo, noutros contextos (Guba & Lincoln, 1985; Schwandt et al., 2007).

O terceiro critério, consistência (*dependability*), pretende ser uma alternativa à fiabilidade, entendida, no contexto da pesquisa quantitativa, como a replicação dos resultados da pesquisa, ou seja, se o estudo for repetido, irão obter-se os mesmos resultados? No contexto da pesquisa qualitativa, a fiabilidade será o critério mais difícil, senão impossível, de operacionalizar. Merriam (1998) apresenta três razões para essa impossibilidade no campo da pesquisa educacional: (1) o objeto em estudo é sempre fluido, multifacetado e acentuadamente contextualizado; (2) a recolha dos dados depende de quem os fornece e da competência interpretativa da/o investigador/a; (3) o desenho do estudo qualitativo não pode ser controlado *a priori*, uma vez que depende de situações que vão emergindo ao longo do processo (p. 206). Dada a impossibilidade de aplicar o critério da fiabilidade à pesquisa qualitativa, Guba & Lincoln (2005) propõem o critério de “dependability” para validar os resultados obtidos através dos dados. Neste sentido, a questão que se coloca não é a de averiguar se os resultados podem ser repetidos por outros/as investigadores/as, no mesmo contexto, mas verificar se os resultados obtidos na pesquisa são consistentes com os dados recolhidos (Merriam, 1998). Para além da triangulação (já requerida para validar o critério da credibilidade), o/a investigador/a deve explicitar o design da investigação, a sua posição em relação ao grupo que integra a pesquisa, a forma como selecionou os/as participantes, uma descrição dos mesmos/as e do contexto social no qual os dados foram obtidos. Para além destas estratégias, é recomendada uma auditoria externa que deve ser realizada, pelo menos, por dois/duas auditores/as externos/as, que terão funções distintas, ou seja, um/a examina o processo e outro/a deve examinar os resultados da pesquisa.

O quarto critério, confirmabilidade (*confirmability*) remete para a questão da subjetividade/objetividade do estudo, isto é, avaliar o grau de interferência das interpretações pessoais do/a investigador/a nos resultados do estudo. Para além do envolvimento de todos/as os/as participantes em todas as fases da investigação, sugere-se, igualmente uma auditoria externa para examinar os resultados da pesquisa. De acordo com Schwandt, Guba e Lincoln (2007), “[t]hat part of the audit that examines the process results in a dependability judgment, while that part concerned with the product (data and reconstructions) results in a confirmability judgment” (p. 19). Segundo os autores, esta abordagem ainda se mostra inadequada e incompleta relativamente aos pressupostos epistemológicos da pesquisa qualitativa, uma vez que os critérios se referem apenas à metodologia, sem ter em atenção as características específicas do contexto, nomeadamente, as relações desiguais de poder e a pluralidade de discursos e significados que emergem no processo de pesquisa.

A segunda abordagem propõe uma alternativa, quer em relação ao paradigma positivista, quer em relação aos critérios paralelos de confiabilidade. Os critérios de “justiça” (*fairness*), “autenticidade ontológica” (*ontological authenticity*), “autenticidade educativa” (*educative authenticity*) e “autenticidade catalítica” (*catalytic authenticity*) constituem o que os autores designam por critérios únicos de autenticidade (p. 12). Segue-se uma explicação sumária de cada critério:

*Fairness*: O critério de justiça pressupõe que não há pesquisas neutras, ou seja, que toda a pesquisa

se confronta com um sistema plural de valores que é necessário ter em conta. Para os autores, “Fairness may be defined as a balanced view that presents all constructions and the values that undergird them” (p. 20). Para alcançar um nível significativo de justiça, é necessário (1) explorar e apresentar de uma forma colaborativa, todos os diferentes sistemas de valores e crenças que sustentam os discursos dos/as participantes, incluindo as perspectivas ideológicas das/os investigadoras/es. Este procedimento deve ser realizado em todas as fases do processo de recolha e análise de dados; (2) o envolvimento e a contribuição de todos/as os/as participantes da pesquisa, quer na avaliação final da mesma, quer na recomendação para futuros planos de ação. Este momento deverá ocorrer depois de terminadas as fases de recolha, análise e interpretação dos dados;

*Ontological Authentication:* O processo de pesquisa, incluindo a avaliação do processo, deve ter como finalidade não apenas identificar, analisar e interpretar diferentes sistemas de valores e discursos contraditórios, mas contribuir para um diálogo crítico entre essas diferentes posições (incluindo a do/a investigador/a). Deste modo, citando os autores, “The aim of some forms of disciplined inquiry, including evaluation (...) ought to be to raise consciousness, or to unite divided consciousness, so that a person or persons (...) can achieve a more sophisticated and enriched construction” (p. 22);

*Educative Authentication:* Este critério implica que cada participante da pesquisa compreenda, ao mesmo tempo, as práticas discursivas das/os outras/os participantes e o modo como essas práticas são (re) produzidas a partir de diferentes sistemas de valores. Para atingir este critério, pode ser necessária a implementação de algumas estratégias específicas que envolvam todos/as os participantes;

*Catalytic Authentication:* Este critério é observado quando os projetos de pesquisa facilitam e estimulam a ação/intervenção/transformação das pessoas envolvidas no estudo. Esta forma de autenticação é conhecida como “feedback-action validity” (p. 23) e pode ser realizada de várias formas que incluem, entre outras, a divulgação dos resultados da pesquisa (publicações, conferências, redes sociais, etc.); a aplicação dos resultados, quer ao nível macro (políticas públicas, programas curriculares, etc.), quer ao nível micro (sala de aula, projetos de turma, projeto educativo da escola, etc.);

*Tactical Authenticity:* A implementação da ação, por si só, não garante a sua efetividade. Este critério só pode ser alcançado se através da avaliação dos resultados da pesquisa, se verificar que todas/os as/os participantes desenvolveram as ferramentas necessárias para que a sua ação se torne efetiva, ou seja, que promova a mudança. A verificação deste critério impede que “(...) respondents are seen simply as “subjects” who must be “manipulated,” channeled through “treatments,” or even deceived in the interest of some higher “good” or “objective” truth” (p. 24).

Apesar de existir, atualmente, uma literatura que oferece uma diversidade de critérios e de operacionalização dos mesmos, para validar o processo e os resultados das pesquisas, a opção por estratégias de validação de um estudo deve ser realizada de acordo com a natureza do estudo, os métodos utilizados e as características específicas do contexto em que a pesquisa se insere. Deste modo, no



presente estudo procurou-se articular as estratégias de operacionalização dos critérios de avaliação com a metodologia de investigação-ação qualitativa, os métodos utilizados e o contexto em que se desenvolveu a pesquisa.

A técnica de triangulação (de fontes, investigadoras/es, métodos), como vimos anteriormente, é uma das estratégias mais recomendadas e utilizadas para garantir a credibilidade e a consistência de um estudo qualitativo (Merriam, 1998; Guba & Lincoln, 2005; Schwandt, Lincoln & Guba, 2007). Contudo, optou-se por “validar” o presente estudo recorrendo à estratégia da “cristalização” (*crystallization*) desenvolvida pela antropóloga Laura Ellingson (2009), a partir da conceitualização original do conceito de Richardson (2000). No campo da investigação, a cristalização considera que a arte e a ciência existem ao longo de um *continuum* em que as extremidades são, de um lado, o positivismo e, do outro, o “radical interpretivism”, situando-se os/as investigadores/as qualitativos/as num plano intermédio (Ellingson, 2009, p. 13). De acordo com Denzin (2007), “Ellingson’s version of triangulation is consistent with a new third way of moving into and through methods, politics, and inquiry” (p. 84).

A cristalização desafia o conceito de triangulação ao propor como imagem central da pesquisa qualitativa o cristal, com as suas múltiplas faces, em vez do triângulo – “a rigid, fixed, two-dimensional object (...). The central imaginary is the crystal, which combines symmetry and substance with an infinite variety of shapes, substances, transmutations, multi dimensionalities, and angles of approach” (Ellingson, 2009, p. 15). Os princípios básicos para se conduzir uma pesquisa fundamentada na cristalização consistem em (1) oferecer descrições detalhadas e interpretações profundas e complexas sobre o(s) fenómeno(s) em estudo, tal como é comum a toda a pesquisa qualitativa. No entanto, a cristalização possibilita um conhecimento mais profundo, ao recorrer a diferentes formas (e. g., exemplos ilustrativos de temas e padrões emergentes, estórias ou poemas que revelem experiências, emoções ou expressões individuais, etc.) e géneros (analítico, narrativo/artístico, crítico) de apresentar, organizar e analisar os dados; (2) apresentar formas diversificadas de produção de conhecimento, que devem incluir, pelo menos, um paradigma de pesquisa (construtivista ou pós-positivista, ou outro) e uma abordagem analítica, que pode ser artística, performativa, ou outra. O recurso a múltiplas formas de produção de conhecimento é semelhante à visão que temos de um objeto através de um cristal, ou seja, uma visão prismática que reflete, refrata e projeta uma complexidade de interpretações que dão sentido aos dados; (3) utilizar mais de uma forma de escrita (e.g., poesia, narrativa, relatório) e/ou outra forma, como vídeo, pintura, música; (4) incluir uma reflexão significativa sobre o “self” e o papel da/o investigador/a no processo do desenho da investigação, da recolha e análise de dados e da forma como foram apresentados os resultados finais; (5) reconhecer que todo o conhecimento é parcial, situado, construído, múltiplo e produzido em contextos de relações de poder. Esta posição crítica desafia os critérios de objetividade, neutralidade e verdade reivindicados pela ciência positivista. No entanto, como defende Ellingson (2009) “(...) surrendering objectivity does not mean that we cannot make claims to know, recommendations for action, pragmatic suggestions for improving the world, and theoretical

insights” (p. 16).

Na presente investigação procurou-se seguir os princípios do critério da cristalização para “validar” o estudo. Neste sentido, os resultados finais do estudo apresentam-se como um “reflexo” das várias fases e momentos da investigação, dos métodos utilizados em cada uma das fases (entrevistas, grupos de discussão, jogos teatrais, Teatro-Imagem) e das relações, reflexões e avaliações das/os participantes, incluindo a investigadora principal. Para além das descrições detalhadas do objeto em estudo e da forma como se desenvolveram as fases do processo, o recurso a várias formas (técnicas do teatro imagem, grupos de discussão e entrevistas individuais e coletivas) e géneros (analítico, artístico, crítico) na recolha, organização e análise dos dados, possibilitou um conhecimento mais profundo e holístico do fenómeno em estudo e do contexto em que está inserido. Por outro lado, a investigação recorreu a formas diversificadas de produção de conhecimento/ação, o paradigma da interseccionalidade (ciências sociais) e o Teatro-Imagem (artes performativas).

Para além do critério da cristalização, foram aplicados neste estudo os critérios únicos de autenticidade (Schwandt, Guba & Lincoln, 2007). Estes critérios são, em parte, semelhantes, quer aos princípios da cristalização, quer aos pressupostos teóricos e metodológicos da investigação-ação. O critério de justiça (*fairness*) foi operacionalizado, por um lado, através da exploração, discussão e apresentação das diferentes e contraditórias posições ideológicas de todos/as os/as participantes em todas as fases do processo de investigação, através das técnicas do Teatro-Imagem e dos grupos de discussão. Por outro, tratando-se de uma investigação-ação, o envolvimento e a contribuição de todas/os participantes na pesquisa foi assegurado, quer na avaliação final do estudo, quer na recomendação para futuros planos de ação, através das entrevistas individuais e coletivas e dos grupos de discussão. O critério de autenticação ontológico (*ontological authentication*), assim como o critério de autenticação educativa (*educative authentication*) foram aplicados na fase de questionamento dos discursos identificados nas imagens teatrais construídas pelas/os participantes no contexto da oficina de formação, contribuindo, deste modo, para um diálogo crítico entre as várias posições ideológicas e práticas discursivas assumidas pelas/os participantes e o modo como essas práticas são (re)produzidas a partir das mesmas. Um dos pressupostos metodológicos da investigação-ação consiste em orientar a pesquisa para resultados abertos, em forma de diálogo, onde haverá lugar para refletir e questionar as várias interpretações possíveis da experiência. Winter (2005) defende que a dimensão de validade dos resultados da pesquisa reside na possibilidade de questionamento desses mesmos resultados.

Por último, os critérios de autenticação catalítica (*catalytic authentication*) e de autenticação tática (*tactical authenticity*) foram operacionalizados. O primeiro, através da aplicação das técnicas do Teatro-Imagem a outros contextos escolares e, o segundo, através do acompanhamento e apoio dessas iniciativas pela investigadora principal e por outros/as participantes. De acordo Zuber-Skerritt (2005), o processo de uma investigação-ação crítica tem como objetivo a transformação de discursos e práticas educativas no espaço escolar. Kurt Lewin (1948) utilizou pela primeira vez o termo “action research”

para definir um tipo de pesquisa “(...) about changing practice, developing the understanding of the practice, and also changing the situation in which the action or practice occurs” (Postholm, 2011, p. 231).

A investigação estudo de caso, como refere Yin (2005), reveste-se de uma particularidade tecnicamente única em que surgem sempre mais variáveis de interesse do que pontos de dados. Como resultado, beneficia-se, por um lado, de várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de cristal (o autor usa o termo triangulação) e, por outro, do desenvolvimento prévio de perspectivas teóricas para conduzir a recolha e a análise de dados. O desenho deste processo vai ser apresentado no ponto seguinte.

### **3.5 Desenho da investigação**

O desenho do estudo seguiu as etapas metodológicas da investigação-ação qualitativa propostas por Kurt Lewin (1948) e adaptadas por Daniel Tomal (2003). Estas etapas não são lineares, pelo contrário, a investigação “proceeds in a spiral of steps each of which is composed of a circle of planning, action, and fact-finding about the result of the action” (Lewin, 1948, 206). Tomal (2003) propõe 6 fases ou momentos na condução de uma investigação-ação: (1) formulação inicial do problema; (2) recolha de dados; (3) análise e *feedback*; (4) planificação da ação; (5) implementação da ação; (6) avaliação e acompanhamento (p.11).

A “formulação do problema”, ou diagnóstico inicial (Tomal, 2003), consiste, fundamentalmente, em identificar o problema e preparar o projeto de investigação-ação. No presente estudo, a identificação do problema – discriminação na escola em função do género, raça, etnia e orientação sexual – resultou da observação da investigadora de discursos e práticas discriminatórias na escola, quer da parte de alunas/os, quer da parte docente e não docente. Para além das observações, a investigadora deste estudo fundou e dirige um grupo de teatro escolar desde 1999 (Grupo de Teatro Improvisado de Intervenção) onde são abordadas as questões das desigualdades de género, raça, etnia e orientação sexual com alunas/os do ensino secundário a frequentarem a escola onde foi realizada a pesquisa. Este primeiro procedimento pode ser designado por “análise situacional” (Tomal, 2003, p. 15). Para complementar esta primeira fase do estudo, foram consultados documentos de vários organismos governamentais e não governamentais sobre discursos e práticas discriminatórias na Escola e as respetivas recomendações para educar para a igualdade e a não discriminação, onde se inclui a necessidade de formar professoras/es nesta área (capítulo 1). Também foi realizada uma revisão da literatura sobre o tema (capítulo 2).

Ainda nesta primeira fase, foi elaborada uma proposta de oficina de formação contínua de professores/as - “O Teatro na mediação de conflitos interculturais na escola: Uma ferramenta pedagógica” - e submetida à aprovação do conselho pedagógico da escola onde se iria realizar a pesquisa e do Centro de Formação de Professores da Ria Formosa.

Numa segunda etapa, após a aprovação e divulgação da oficina de formação e a constituição do

grupo de formandas/os, procedeu-se à primeira fase de “recolha de dados” através de entrevistas individuais semiestruturadas. Estas entrevistas tinham como objetivo estabelecer um primeiro contacto com cada participante, recolher alguns dados pessoais e profissionais e identificar tipos e formas de discursos sobre (de)igualdades sociais baseadas no género, etnia, raça e orientação sexual.

A terceira etapa consiste na “análise dos dados” obtidos através das entrevistas individuais. No presente estudo, os dados foram analisados recorrendo à estratégia da análise crítica do discurso (capítulo 5). Nalguns casos, recomenda-se uma sessão de *feedback* sobre a análise dos dados com o grupo envolvido na pesquisa. De acordo com Tomal (2003), “The feedback session is a crucial stage in an action research process that provides an element of collaboration” (Tomal, 2003, p. 14). No presente estudo, optou-se por não fazer uma sessão de *feedback*<sup>99</sup> sobre a análise dos dados recolhidos a partir das entrevistas, uma vez que o conteúdo das entrevistas era confidencial. O objetivo principal desta etapa consistiu em identificar os discursos que produziram a “fala” dos/as professoras sobre o tema das (de)igualdades sociais de género, raça, etnia e orientação sexual.

As primeiras etapas do modelo de investigação-ação – formulação do problema, recolha de dados e análise e *feedback* – constituem o que Tomal (2003) designa por “problem-solving segment” do processo de investigação-ação (p. 14). Estas etapas têm como objetivo identificar o problema e elaborar estratégias de intervenção para abordar o mesmo.

A quarta etapa, “planificação da ação”, “is the decision-making segment of the process” (Tomal, 2003, p. 16). Esta fase do processo de investigação teve como foco a preparação da implementação da oficina de formação. Neste sentido, foram revistos e reformulados alguns conteúdos do programa da formação, tendo como base a análise preliminar dos dados obtidos com as entrevistas individuais. Para além disso, houve uma reunião com todos/as participantes para aferir alguns aspetos relativos ao calendário, objetivos, metodologia e avaliação da oficina de formação.

A “implementação da ação” corresponde à etapa efetiva da “ação” no processo da investigação-ação. No presente estudo, esta etapa consistiu na implementação de uma oficina de formação contínua. A descrição detalhada da recolha e análise dos dados obtidos na formação vai ser desenvolvida no Capítulo 5.

A “avaliação e acompanhamento” constituem a última etapa do processo. Contudo, a avaliação das atividades e dos métodos utilizados na oficina de formação (etapa da implementação da ação) foi uma prática contínua em todas as sessões da oficina de formação. Na avaliação final da oficina de formação recorreu-se às entrevistas individuais semiestruturadas e na avaliação final do processo de investigação-ação recorreu-se à entrevista coletiva e às reflexões escritas dos/as participantes. O

---

<sup>99</sup> Na etapa da implementação da ação houve espaço para sessões de *feedback* sobre os dados obtidos através das imagens teatrais construídas pelas/os próprias/os participantes.

acompanhamento foi realizado pela investigadora principal durante a etapa da implementação da ação e, posteriormente, na fase de trabalho autónomo, que consistiu na aplicação das metodologias desenvolvidas na oficina de formação a outros contextos escolares.

A descrição dos procedimentos metodológicos relativos a cada etapa do processo da investigação-ação – recolha de dados, análise e feedback, planificação e implementação da ação e avaliação e acompanhamento - será feita mais detalhadamente nos capítulos correspondentes.



## **CAPÍTULO 4 – ETAPAS DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO I**

### **Introdução**

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados referentes às seguintes etapas empíricas<sup>100</sup> do processo da investigação-ação: (1) recolha de dados; (2) análise e *feedback*; (3) planificação da ação. A opção por reunir, num mesmo Capítulo, três etapas da presente investigação, justifica-se pelo facto de se considerar que as mesmas estão estritamente relacionadas. Neste sentido, as duas primeiras etapas corresponderam, respetivamente, à recolha de dados através da realização de entrevistas individuais e à análise e interpretação dos resultados obtidos. A terceira etapa consistiu na planificação da oficina de formação contínua – “O Teatro na mediação de conflitos interculturais na escola: Uma ferramenta pedagógica” – a partir da identificação e da análise dos discursos dos/as participantes obtidos a partir das entrevistas individuais.

Enquanto o objetivo principal das duas primeiras etapas consistia em identificar os discursos dos/as professores/as sobre as (des)igualdades sociais, na sociedade e na escola, em função de eixos de poder e desigualdades sociais, a terceira etapa tinha como objetivo elaborar um roteiro de formação-ação-investigação para abordar essas temáticas. A explicitação dos objetivos específicos de cada etapa e respetivos instrumentos de recolha e análise de dados será efetuada etapa a etapa, embora de uma forma não linear, uma vez que, tratando-se de uma investigação-ação qualitativa, cada fase ou etapa da pesquisa progride em forma de espiral no sentido de obter um conjunto de resultados “cristalizados” que reflitam todas as fases do processo investigativo-ação-formação (Ellingson, 2009).

### **4.1 Etapa 1 – Recolha de dados**

#### **4.1.1 Objetivos**

O objetivo principal desta primeira etapa consiste em proceder a uma primeira fase de recolha de dados que permita criar um primeiro ponto de referência, como um mapa cognitivo de leitura, para obter uma visão de conjunto, abrangente e macroscópica, do modo como as questões das (des)igualdades de género, raça, etnia e orientação sexual emergem nos discursos das/os professoras/es que fazem parte do nosso estudo de caso. Além deste objetivo geral, foram delimitados os seguintes objetivos mais específicos: (1) Conhecer as variáveis que caracterizam o grupo de participantes, do ponto de vista pessoal e demográfico; (2) Verificar até que ponto se reproduzem nesta amostra os principais resultados das investigações já realizadas sobre o tema; (3) Diagnosticar os discursos normativos mais acentuados para posterior intervenção no contexto da oficina de formação; (4) Obter um conjunto de dados de referência para (a) uma posterior comparação entre os discursos produzidos através da entrevista e os discursos produzidos no contexto da oficina de formação e (b) avaliar a oficina de formação no

---

<sup>100</sup> A primeira etapa consistiu na “formulação do problema”, tal como foi apresentada no Capítulo 3.

questionamento e transformação desses discursos.

#### 4.1.2 Participantes

O grupo de participantes da presente investigação-ação é constituído por doze professoras/es (nove professoras e três professores), que exercem a sua profissão docente numa escola secundária do concelho de Faro. As/os participantes foram selecionadas/os a partir da sua inscrição na oficina de formação “O Teatro na mediação de conflitos interculturais na escola: Uma ferramenta pedagógica”, cuja proposta foi apresentada ao Centro de Formação de Professores da Ria Formosa, Faro, pela investigadora principal desta pesquisa. Coube ao Centro de Formação aprovar, divulgar e receber as inscrições dos/as participantes e, posteriormente, acreditar a ação para fins de progressão na carreira docente.

Por se tratar de uma metodologia de investigação-ação e do método de análise e interpretação dos dados se basear na análise crítica do discurso, o tamanho e a representatividade<sup>101</sup> da amostra não são condições necessárias para validar os resultados do estudo. De acordo com Nogueira (2001b), na análise crítica do discurso o objetivo consiste em “(...) encontrar pessoas mais ou menos ‘típicas’ da categoria em estudo, que vivam determinada situação particular, (...) assumindo-se que os padrões que se revelem através dessas entrevistas indicam o conhecimento partilhado por outros membros da mesma cultura, categoria, grupo, problemática, etc.” (p. 34). Para além da diversidade em termos de “género” e “formação académica” (ver Quadro 4.1), a amostra do presente estudo é constituída por participantes que se situam numa faixa etária muito próxima e, na sua maioria, ocupam a mesma posição na carreira profissional. Embora a identificação racial e a orientação sexual dos/as participantes não sejam mencionadas no Quadro 4.1<sup>102</sup>, o facto das/os participantes da amostra serem brancos/as e, na sua grande maioria, heterossexuais, como será discutido na análise dos resultados da entrevista, é um dado fundamental para abordar um dos objetivos fundamentais desta investigação, isto é, o reconhecimento das posições de privilégio em função da branquitude e da heterossexualidade.

Participantes	Género	Idade	Formação Académica	Posição na Carreira
P1	F	50	Psicologia	Quadro de Escola
P2	F	50	Direito	Quadro de Escola
P3	M	52	Gestão de Empresas	Quadro de Escola
P4	M	41	Filosofia	Quadro de Escola
P5	F	48	Gestão de Empresas	Quadro de Escola

---

<sup>101</sup> A disparidade entre a representação de género na amostra (75% mulheres para 25% de homens) não deixa de ser representativa, uma vez que, de acordo com os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2005), relativos ao número de docentes do 3.º Ciclo do ensino básico e secundário a lecionar no ano letivo de 2013/14, num total de 67.458 docentes, 48.066 são mulheres, correspondendo a uma “taxa de feminidade” de 71% (p. 58).

<sup>102</sup> Em Portugal estas categorias não existem em termos de “Censos”, por isso, não foram incluídas neste Quadro.



P6	F	54	Línguas e Literaturas modernas	Quadro de Escola
P7	F	52	Escultura Pública	Quadro de Escola
P8	F	49	Gestão de Empresas	Quadro de Escola
P9	F	52	Filosofia	Quadro de Escola
P10	M	46	Dança/Gestão Ambiental e Intercultural de Escolas	Contratação anual
P11	F	40	Filosofia/Educação Artística	Contratação anual
P12	F	54	Secretariado e Relações Públicas.	Quadro de Escola

**Quadro 4.1.** Caracterização das/os participantes

#### 4.1.3 Procedimento e recolha de dados

O trabalho de recolha de dados, através de entrevistas individuais semiestruturadas, decorreu entre 2 e 16 de outubro de 2012, após uma primeira reunião com o grupo de participantes, realizada no dia 1 de outubro de 2012, na sala de teatro da escola onde as/os participantes exerciam a sua atividade letiva. A reunião tinha como objetivo apresentar o plano de trabalhos da oficina de formação e definir o horário das sessões da formação da componente presencial. Nessa mesma reunião, foi pedido às/aos participantes a realização de entrevistas individuais, antes do início da oficina de formação. Os objetivos para a realização das mesmas foram apresentados às/aos participantes. Devido à sobrecarga de horário e de tarefas extras, próprias do início do ano letivo, o horário de cada entrevista foi sendo marcado de acordo com a disponibilidade das/os docentes. Todas as entrevistas foram realizadas num gabinete da escola, tendo sido gravadas em áudio, com autorização das/os participantes, e, posteriormente, transcritas.

O guião da entrevista, apresentado abaixo (Quadro 4.2), inclui um conjunto de temas abertos, com objetivos e questões analíticas muito gerais, construídos *a priori*, ou seja, a partir dos temas orientadores da presente investigação, tal como foram abordados na fundamentação teórica e na revisão da literatura no Capítulo 1 e de acordo com os valores, as orientações teóricas e as experiências pessoais e profissionais da investigadora principal (Ryan & Bernard, 2003; Nogueira, 2001b).

Guião da Entrevista (E1)		
Temas	Objetivos	Questões
Autoidentificação	Compreender como as/os participantes se identificam	- Como te identificas em termos de “género”, “raça” e “etnia”?
Identificação de terceiros/as	Compreender como as/os participantes identificam outros/as	- Tens alunas/os de outras “raças” ou de outras “etnias”. Quais?
Reconhecimento de sistemas de dominação/opressão	Perceber o tipo de consciencialização e de conhecimento sobre as (des)igualdades sociais	- Tem sentido continuarem a existir, atualmente, movimentos sociais que lutam pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, entre negros/as e brancos/as, entre heterossexuais e homossexuais, entre ricos e pobres?

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A orientação sexual das pessoas que fazem parte da comunidade escolar é um assunto que só diz respeito à pessoa?</li> <li>- Achas que existe discriminação na escola? Quem discrimina? Quais os grupos mais discriminados?</li> </ul>
Responsabilidade perante os sistemas de dominação/opressão	Compreender o tipo de responsabilização e de intervenção dos/as participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o grau de responsabilidade que temos, enquanto cidadãs/os, perante as desigualdades sociais? E como professoras/es?</li> <li>- Como ages perante situações que envolvem racismo, homofobia, sexismo, etc.?</li> </ul>
Autorreconhecimento das posições sociais	Identificar o nível de compreensão das posições de poder e de privilégio ao nível (inter)pessoal, profissional e institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Achas que há grupos socialmente mais privilegiados do que outros? Quais?</li> <li>- Socialmente, sentes que pertences aos grupos sociais mais privilegiados ou mais desfavorecidos? E na escola?</li> <li>- Quais os fatores que contribuem para que haja desigualdades sociais tão acentuadas?</li> </ul>

**Quadro 4.2.** Guião da Entrevista (E1)

Os temas abordados refletem, igualmente, os objetivos e as questões de partida da presente investigação, centrando-se em cinco temas ancorados nas categorias sociais de “género”, “raça”, “etnia” e “orientação sexual”: (1) Autoidentificação; (2) Identificação de terceiros/as; (3) Reconhecimentos de sistemas de dominação/opressão; (4) Autorreconhecimento das posições sociais; (5) Responsabilidade perante os sistemas de dominação/opressão. Posteriormente, estes temas serviram de base para a organização, tratamento e análise dos dados.

De acordo com Bogdan e Blikem (1994), a elaboração de questões gerais de partida é um procedimento que ajuda a analisar os dados ainda no processo de recolha dos mesmos. As questões analíticas permitem uma melhor focalização no momento de recolha dos dados, ao mesmo tempo que potencializam a organização dos dados coletados no processo de recolha dos mesmos. As questões propostas no guião da entrevista foram elaboradas e organizadas de acordo com os temas sobre os quais incidiam e de acordo com o desenho concetual, teórico e metodológico que orienta o processo de investigação-ação. Assim, na formulação das questões da entrevista houve a preocupação de seguir dois critérios fundamentais da metodologia da interseccionalidade propostos por Bowleg (2008). O primeiro, focar as questões sobre a interseccionalidade mais em construtos significativos, como sistemas de opressão e dominação, desigualdades sociais, grupos privilegiados ou desfavorecidos, do que em questões demográficas. O segundo, o desenho das questões deve ser interseccional de forma a expor a mutualidade inclusiva e interdependente das categorias ou das identidades sociais em análise. De acordo com Bowleg (2008), conceitos como “género”, “raça”, “etnia”, “orientação sexual”, entre outros, são

construtos sociais, histórica e geograficamente situados e, como tal, “(...) explain virtually nothing in and of themselves” (p. 316).

## **4.2 Etapa 2 – Análise e *feedback***

### **4.2.1 Procedimentos de análise e interpretação dos dados**

De acordo com a maioria dos/as estudiosos/as sobre os procedimentos de análise de dados qualitativos (Bogdan & Bilken, 1994; Merriam, 1998; Ryan & Bernard, 2003), a transcrição das entrevistas constitui um primeiro passo na análise dos dados, seguindo-se-lhe um segundo momento que consiste na leitura e releitura aprofundada e minuciosa dos materiais. A análise crítica do discurso, enquanto método qualitativo de análise de dados, utiliza algumas das técnicas que são propostas por vários autores para a análise de conteúdo. Ryan e Bernard (2003), a partir da revisão da literatura sobre o tema, descrevem oito técnicas de observação, não exaustivas, para abordar e organizar o conteúdo dos textos: (1) Repetições; (2) Tipologias ou Categorias Indígenas; (3) Metáforas e Analogias; (4) Transições; (5) Semelhanças e Diferenças; (6) Conectores Linguísticos; (7) Dados em Falta; (8) Material relacionado com a Teoria.

No presente estudo, na fase de leituras contínuas, procuraram-se expressões que se repetiam com frequência (repetições), formas de categorização/identificação específicas de determinados sujeitos ou situações que não pertencem às categorias mais convencionais, ou palavras com significados muito particulares (categorias indígenas), metáforas e/ou analogias que expressem pensamentos e experiências dos/as participantes ou de outras pessoas a que possam fazer referência (metáforas e analogias), pausas, mudança de tema ou de tom de voz, que podem ser lidas como texto e, por isso, produtoras de significados (transições). Em termos de encontrar semelhanças e diferenças entre expressões e ideias, recorreu-se ao “método de comparação constante”, quer entre unidades de análise de uma mesma entrevista, quer entre unidades de análise de duas ou mais entrevistas, no sentido de, posteriormente, identificar variabilidades discursivas (semelhanças e diferenças). Procurou-se, igualmente, os temas que as/os participantes intencionalmente, ou não, procuravam evitar, ou procuravam encontrar um modo “politicamente correto” para abordar o tema.

Este procedimento viabilizou a organização dos dados em unidades de registo e a constituição de categorias que foram agrupando aquelas unidades. De acordo com Merriam (1998), o processo indutivo de construção das categorias começa na leitura da primeira entrevista. Para cada potencial padrão de significado para o estudo, que ia sendo identificado, foram anotados, na margem do texto, comentários, observações e questões da investigadora na tentativa de estabelecer um primeiro diálogo com os dados. Após a leitura integral da primeira entrevista, as anotações das margens foram agrupadas numa lista, de acordo com o critério da semelhança em relação ao tema abordado. Na leitura da segunda entrevista realizou-se o mesmo procedimento, obtendo-se uma lista de anotações que foi comparada com a primeira. Deste processo, foi criada uma nova lista que constitui um primeiro sistema de

classificação ou categorização “(...) reflecting the recurring regularities or patterns in [the] study” (Merriam, 1998, p. 181). Posteriormente, estas categorias foram aplicadas às restantes entrevistas. No final do processo de organização dos dados, algumas categorias iniciais foram reformuladas e outras foram acrescentadas à lista matriz, de acordo com o critério de que as categorias devem responder às questões da pesquisa e refletir os objetivos propostos pela mesma (Merriam, 1998). O conjunto final de categorias que emergiu de todo o processo de análise das entrevistas está representado no quadro seguinte.

Temas	Categorias	Subcategorias
Autoidentificação	Género	Feminino
		Masculino
	Raça	Continente
		Cor
		Espécie
		Etnia
		Região
		Não se identifica
	Etnia	Cor
		Espécie
		Cultura
		Nação
		Região
		Não se identifica
	Orientação Sexual	Heterossexual Não refere
	Classe	Média remediada
Identificação de terceiros/as	Raça	Continente
		Cor
		Nação
		Região
		Traços fisiológicos
		Não identifica
	Etnia	Cor
		Cultura
		Grupo social
		Minoria
		Nação
		Região
Reconhecimento de sistemas de dominação/opressão	Sexismo	Sociedade Escola
	Racismo	
	Homofobia	
	Classismo	

Autorreconhecimento das posições sociais	Privilégio	Gênero
	Opressão	Raça Etnia Orientação sexual Classe Cultura
Responsabilidade perante os sistemas de dominação/opressão	Responsabilidade	Sociedade
	Intervenção	Escola

**Quadro 4.3.** Temas, categorias e subcategorias (E1)

Posteriormente à aplicação das categorias foram elaborados quadros e matrizes dos dados analisados para cada entrevista individual, por temas e respectivas categorias, no sentido de aprofundar a análise, estabelecer comparações entre os dados e identificar padrões de discurso e os seus significados. Depois de realizado este processo, foram elaboradas matrizes dos padrões de discurso identificados na análise dos dados das entrevistas individuais, permitindo, desta forma, uma análise-síntese e comparativa do significado dos padrões de discurso constituído através da “fala” (unidades de registo) dos/as participantes, em relação a cada tema e respectivas categorias. Este procedimento permitiu, por fim, identificar, num primeiro momento, os discursos dominantes sobre os temas que foram abordados e, posteriormente, analisar as implicações desses discursos nas relações sociais concretas, ou seja, os seus “efeitos discursivos” (Nogueira, 2001b, p. 41). A título de exemplo, no presente estudo, colocámos a questão de saber quais as consequências entre reconhecer que o racismo, o sexismo e a homofobia são comportamentos esporádicos, que acontecem ao nível das relações interpessoais, ou, pelo contrário, reconhecer que essas práticas são estruturais, produzidas em vários domínios de relações desiguais de poder. Procurar responder a questões deste género é uma forma de identificar e alargar as implicações ou os efeitos discursivos a um nível macro.

O processo de análise e interpretação do significado dos discursos tomou como referência os três pressupostos básicos da análise crítica do discurso (Nogueira, 2001b), que consistem (1) na função do poder do discurso; (2) nos seus significados contraditórios e nas suas formas de resistência; (3) e na forma como as nossas ideias se constituem dentro de determinados padrões de discurso, de acordo com o tempo e o lugar em que esses padrões são dominantes. Para além destes pressupostos, a perspectiva interseccional, enquanto referência teórica e metodológica deste estudo, conduziu as leituras contínuas das transcrições das entrevistas e respectivas análises, atribuindo-se uma atenção particular ao modo como as categorias sociais são mobilizadas nos discursos e os configuram para falar dos sistemas de dominação e opressão ao “nível das relações sociais concretas” (Anthias, 2013). Como já foi apresentado no Capítulo 3, Anthias (2013) propõe quatro “arenas sociais de investigação” para operacionalizar o nível das relações sociais concretas – organizacional, representacional, intersubjetiva e experiencial (p. 10). Numa primeira abordagem, a identificação dos discursos das/os participantes foi realizada ao nível da arena social da investigação experiencial, situando a análise na forma como as categorias sociais

determinam o modo como as/os participantes “falam” a partir das suas experiências pessoais e profissionais, em termos de des(igualdades) sociais, sistemas de dominação e opressão, exclusão e inclusão, responsabilidade e intervenção, quer em relação a si mesmos/as, quer em relação a outras/os (Yuval-Davis, 2006). Numa segunda abordagem, utilizaram-se os níveis intersubjetivo, representacional e organizacional para analisar e interpretar os potenciais efeitos discursivos ao nível da reprodução e manutenção de sistemas desiguais de poder e de privilégio.

No que respeita à questão da confiabilidade da análise e interpretação dos dados, procurou-se que os resultados obtidos refletissem as posições dos/as participantes em relação às questões e aos temas que foram abordados nas entrevistas, embora reconhecendo que as práticas, os valores e as posições ideológicas da investigadora principal tenham exercido alguma influência no modo como os dados foram selecionados, analisados e interpretados (Schwandt, Lincoln & Guba, 2007). No entanto, tratando-se, nesta etapa da investigação-ação, de uma fase exploratória, a “validade” dos resultados dependerá do questionamento desses mesmos resultados pelas/os participantes do estudo no contexto da oficina de formação (Winter, 2005), como será apresentado no Capítulo 5 deste trabalho.

#### **4.2.2 Apresentação dos resultados da análise**

A apresentação dos resultados da análise dos dados está organizada de acordo com os temas abordados na entrevista e com os discursos identificados para cada um desses temas. A apresentação dos resultados e a sua interpretação será feita detalhadamente, recorrendo a excertos dos discursos das/os participantes que parecem caracterizar os discursos normativos identificados pela investigadora. Serão também apresentados os resultados do estudo das implicações desses discursos, ou seja, os seus efeitos discursivos, que, na opinião de Nogueira (2001b), é um dos passos mais importantes da análise crítica do discurso.

Na globalidade, pretende-se que a apresentação dos resultados da análise e interpretação dos dados ofereça uma visão prismática que, à semelhança de um cristal, reflita, refrate e projete uma complexidade de interpretações que dão sentido e confiabilidade aos dados (Ellingson, 2009).

##### **4.2.2.1 Tema 1 – Autoidentificação**

Este tema engloba as categorias de “género”, “raça”, “etnia” e “orientação sexual” e tem como objetivo perceber o modo como as/os participantes se identificam, ou não se identificam, de acordo com essas categorias sociais. A tabela 4.1, abaixo, é esclarecedora em relação à “naturalidade” com que as/os participantes se identificam em função do “género” e da “orientação sexual”. No primeiro caso, os homens identificaram-se como sendo do género masculino e as mulheres do género feminino (100% de respostas). No segundo caso, a maioria identificou-se como heterossexual (n=9), exceto três participantes que não referiram a sua orientação sexual. Em relação à autoidentificação em termos de “raça” e pertença a um grupo étnico, dois terços das/os participantes (n=8) recusaram identificar-se com

uma “raça”, obtendo-se um resultado semelhante (n=7) para a identificação com uma determinada “etnia”. Em relação à raça, as/os participantes identificaram-se como “brancas/os” (n=2) e “caucasianos/as” (n=2) e em relação aos resultados relativos à identificação pela “etnia”, autoidentificaram-se “branca/o” (n=1), “algarvia e farense” (n=1), “latina e portuguesa” (n=1), “latina” (n=1) e “ocidental” (n=1).

**Tabela 4.1.** Distribuição da autoidentificação pelo “género”, “raça”, “etnia” e “orientação sexual”

Género (N=12)	N	Raça (N=12)	N	Etnia (N=12)	N	Orientação Sexual (N=12)	N
Feminino	9	Não se identificam	8	Não se identificam	7	Heterossexual	9
Masculino	3	Branca/o	2	Branca	1	Não refere	3
		Caucasiana/o	2	Algarvia e farense	1		
				Latina e portuguesa	1		
				Latina	1		
				Ocidental	1		

A partir da análise dos resultados obtidos foram identificados dois discursos que parecem constituir o modo como as/os participantes se autoidentificaram. O primeiro foi designado como discurso sobre o sistema binário de género e o segundo como discurso da negação da raça (branca). A denominação e a caracterização desses discursos têm como suporte teórico e metodológico, quer a revisão da literatura sobre os temas abordados, quer os excertos do texto das entrevistas realizadas.

### 1. Discurso sobre o sistema binário de género

No caso da autoidentificação pelo “género” e pela “orientação sexual” não existem unidades de registo de texto, respetivamente, para além do “masculino” ou “feminino” e do “heterossexual”. A forma como as/os participantes se identificaram em termos de “género” remete para uma conceção binária de género que surgiu no contexto das Ciências Sociais no início da década de 1970, através da publicação da obra da socióloga Ann Oakley, intitulada *Sex, Gender and Society* (Amâncio, 2003). Para Oakley, o termo “sexo” designa as diferenças biológicas entre mulheres e homens e “género” refere-se à classificação social masculino/feminino. Apesar das críticas que têm sido feitas ao sistema binário de género, tal como foi apresentado no Capítulo 2, o conceito de género continua a estar associado à relação entre mulheres e homens, transformando-se, assim, numa categoria dicotómica que faz corresponder o género feminino à mulher e o género masculino ao homem. Nesta perspetiva, o discurso normativo sobre o género não reconhece outras identidades de género (transsexual, transgénero, intersexual, entre muitas outras), nem outras expressões de género para além do feminino e do masculino.

O efeito deste discurso poderá ser o não reconhecimento e a discriminação de outras identidades e expressões de género, para além das naturezas fixas da feminilidade e da masculinidade associadas, respetivamente, à mulher e ao homem. A título de exemplo, o concurso para Miss e Mister Escola, que acontece uma vez por ano nas escolas secundárias de norte a sul de Portugal, reproduz a divisão binária de género, recorrendo aos padrões estereotipados de feminilidade e masculinidade para selecionar as/os candidatas/os ao concurso e validar o processo competitivo. Estas práticas discursivas em relação à conformidade do corpo com os ideais de “beleza” feminina e masculina no cenário dos concursos postulam “um jogo perigoso entre saber-poder, que nos induz a pensar que corpos dissonantes são vistos ainda como corpos que precisam ser ‘consertados’ e ‘readequados’ para se realocarem no ‘padrão de excelência’ dos corpos normativos” (Camargo & Kessler, 2017, p. 194).

As categorias sociais de “género” e a “sexualidade” são construídas mutuamente através de códigos da gramática do regime da política heterossexual, assentes no dualismo biológico homem/mulher e feminino/masculino (Wittig, 1987/1992). Neste sentido, o concurso de Miss e Mister Escola continua a reproduzir um sistema social e político que legitima, por um lado, os corpos/sujeitos que se enquadram nas categorias de “mulher” e “homem”, heterossexuais, excluindo aqueles/as que se identificam, ou que são identificados, a partir de outras categorias para além do sistema binário de género e de heterossexualidade.

## **2. Discurso sobre a negação da raça (branca)**

Ao contrário dos resultados obtidos no tema autoidentificação em termos de “género” e “orientação sexual”, as/os participantes recusaram identificar-se em função da “raça”, quer diretamente, afirmando que não se identificavam com nenhuma raça, quer recorrendo a outras categorias de identificação como “espécie”, “personalidade” e “nacionalidade”, tal como se apresenta nos extratos apresentados abaixo.

“Sinto que pertenço à espécie humana.” (P1)

“Todos somos seres humanos (...). Não me identifico com raça nenhuma.” (P12)

“Não sinto que pertenço a uma raça, porque eu acho que sou eu e não tenho de pertencer a raça nenhuma.” (P2)

“(…) a questão da raça e das raças não foi uma questão que me preocupasse muito, até porque eu acho que de racista nunca tive assim grande coisa, tal como de nacionalista também não.” (P3)

“Não sei se conseguia identificar-me com uma raça. Mas toda a minha cultura, o sítio onde nasci, a minha educação foi completamente europeia, mediterrânica, portuguesa.” (P6)

Na categoria “etnia” obtiveram-se resultados muito semelhantes:

“Só se for latino. Sou latino, sinto-me de pertença a este grupo humano.” (P4)



“(…) todos nós pertencemos a um grupo étnico. Sou algarvia, pertenço ao grupo de cidadãos de Faro. Aquela etnia no sentido puro que a gente identifica com determinadas características culturais, cada vez se vai mais perdendo.” (P2)

“Nem discrimino os outros, nem eu própria me identifico com um grupo restrito de etnia.” (P5)

“A única coisa que te posso dizer com franqueza, que realmente sinto, é que sou portuguesa, nesse sentido do lusitano.” (P6)

“Não sei o que hei de responder a isso... Ocidental?” (P10)

A dificuldade ou a recusa das/os participantes em se identificarem em função das categorias de “raça” poderia ser analisada a partir do discurso produzido na Europa após a Segunda Guerra Mundial (e reconhecido cientificamente) de que não existe uma raça biológica (Möschel, 2011). Esta conclusão seria válida se, como será apresentado no tema seguinte, as/os participantes não tivessem identificado alunos/as de “outras raças e etnias”. Neste sentido, o discurso da negação da raça refere-se apenas à “raça branca”, não sendo extensível a outras “raças”. Os resultados obtidos para a categoria “raça” estão de acordo com a maioria dos estudos realizados sobre o tema, nomeadamente, na constatação da dificuldade das pessoas “brancas” em se perceberem como “brancas” ou se incluírem num grupo étnico (Cardoso, 2010; Corossacz, 2014; Frankenberg, 1993; Marx, 2004; Schumacher, 2017; Silva M. C., 2008).

O discurso da negação da raça (branca) e da etnia produz vários efeitos que é importante analisar e diferenciar. Primeiro, é uma forma de se distanciar e diferenciar do/a “outro/a”, especificamente, das pessoas portuguesas de ascendência “africana” e de “etnia” cigana, imigrantes “africanas/os”, dos “países de Leste” ou “árabes” e “muçulmanos”. Segundo, a invisibilidade da raça (branca) perpetua o sistema de relações desiguais de poder, através da manutenção de privilégios económicos, sociais, culturais e políticos da “raça branca”. Terceiro, o não reconhecimento da categoria de “raça branca” retira qualquer responsabilidade e intervenção dos/as brancos/a na luta contra o racismo institucional.

#### 4.2.2.2 Identificação de terceiros/as

Os resultados obtidos na categoria “identificação de terceiras/os” são proporcionalmente inversos aos resultados obtidos na categoria “autoidentificação”. Quando se pergunta, na entrevista, se as/os participantes têm alunos/as de diferentes raças ou etnias, a maioria referiu, como mostra a tabela 4.2., que tinha alunos e alunas de “raças diferentes” (n=11) e de “outras etnias” (n=10).

**Tabela 4.2.** Distribuição da identificação de terceiras/os pela “raça” e “etnia”

Raça (N=12)	N	Etnia (N=12)	N
Não identifica	1	Não identifica	2
Cor de pele	5	Minoria étnica	4

		(cigana)	
Origem (geográfica)	4	Cultura (cigana)	3
		Etnia (cigana), cor da pele e nacionalidade	1
Etnia (cigana)	1	Origem (geográfica)	1
Traços fisiológicos	1	Cor da pele	1

Em relação à identificação de alunas/os de “raças diferentes”, predomina a característica biológica (cor da pele) (n=5), seguindo-se a origem geográfica (n=4):

“(…) a [aluna] guineense, que era mesmo guineense, preta, preta, escura (…).” (P4)

“(…) tenho só raças [em relação a alunos e alunas]. Até costume brincar com isso, brincar com a raça para que os outros vejam que são todos iguais. Tenho negros, duas, não sei se são de Cabo Verde ou não. Uma é mais escurinha do que outra (…).” (P12)

“Raça naquele sentido... raça, raça. Tenho um rapazinho do Senegal, depois acho que não tenho assim mais ninguém.” (P2)

No que respeita à identificação das etnias predominam as referências à etnia cigana, quer como “minorias étnicas” (n=4), quer como “cultura cigana” (n=3):

“A etnia cigana, apesar de já haver uma mistura, também (...). Se calhar é o grupo mais evidente, em termos étnicos.” (P2)

Num caso específico, a etnia é definida pela etnia cigana, cor da pele e nacionalidade:

“Tenho [alunos e alunas de] etnias de ciganos, negros, ucranianos, brasileiros, moldavos, romenos.” (P8)

Noutro exemplo, a “etnia” é definida apenas pela nacionalidade:

“Tenho imensos [alunos de etnias diferentes]. Por exemplo, naquela turma de receção que eu falei há bocado, tenho um marroquino (...), tenho outro que é de... ou é angolano ou é guineense. Depois tenho uma brasileira, eu tenho muitos alunos de várias nacionalidades. Até à data dão-se todos bem, não temos tido assim problemas. E também tenho sempre alunos de Cabo Verde, tenho sempre muitos alunos de Cabo Verde. Esses são muito faladores e muito comunicativos, mais que os outros” (P5).

A forma como as/os participantes se autoidentificaram (recusando a pertença a uma “raça” e “etnia”) e identificaram outros/as como minorias étnicas nacionais (etnia cigana) e minorias raciais (principalmente, negros/as de vários países africanos e imigrantes dos países de Leste) reproduz um

discurso de cariz colonialista que naturaliza dois grupos de pessoas distintas: as que são e as que não são categorizadas étnica e racialmente, considerando-se, no caso das primeiras, as pessoas brancas de origem europeia.

As consequências deste discurso têm um forte impacto, quer ao nível das orientações das políticas públicas europeias antidiscriminação, quer ao nível das relações interpessoais que se estabelecem no contexto das instituições, no caso, as escolas. Partindo do pressuposto de que o aumento dos movimentos migratórios é responsável pelo aumento da diversidade cultural e, consequentemente, do racismo, as instâncias europeias têm proposto medidas de integração dos/as das minorias étnicas e raciais através de promoção do diálogo intercultural. No entanto, de acordo com Maeso e Araújo (2017), “Integration is presented as a process of social engineering, that is, a realignment of ethnically marked people and institutions/organizations in which the former become ‘problems’ to be managed by the latter (...) (p. 40)”.

Este discurso sobre a necessidade de integração das minorias na cultura dominante emerge nos discursos das/os participantes no estudo, quer no sentido de reduzir os conflitos interculturais, quer no sentido de controlar os índices de criminalidade:

“(...) o facto de virem pessoas dos países do Magreb, por exemplo, para cá e... um bocado aquele choque nosso, acho eu, eles no fundo deveriam vir minimamente preparados, porque eles é que vêm de fora, o choque nosso por vermos coisas tão diferentes. E desculpa, mas eu não consigo engolir que determinadas coisas sejam feitas em nome de uma cultura. A mutilação dos órgãos genitais femininos, por exemplo. E tudo aquilo que tem a ver com o género feminino. O menosprezo que existe pelo género feminino.” (P1)

“Muitas vezes vê-se que são diferentes [os ciganos], porque a adaptação deles a outra etnia é mais difícil do que a nossa para a deles. E, talvez, por isso, a pessoa tem muitas vezes certas relutâncias em aceitar certas atitudes.” (P12)

“No caso concreto de Portugal, imigrantes brasileiros, países de Leste, etc., há muito boas pessoas, mas aumentou, significativamente, a criminalidade.” (P2)

“Eles [imigrantes] deviam vir para Portugal integrados e ter a proteção social a que têm direito (...)” (P3)

“Eu não sou contra [a vinda de imigrantes para Portugal], mas nós, às vezes, deveríamos limitar este tipo de entradas, porque vêm muitos ladrões e nota-se que aumentou o número de assaltos. A abertura das fronteiras aumentou o número de assaltos.” (P5)

#### **4.2.2.3 Reconhecimento de sistemas de dominação/opressão**

A análise dos resultados obtidos nos temas anteriores mostrou, por um lado, que as/os participantes se autoidentificam em função do género (feminino/masculino; mulher/homem) e, maioritariamente, com uma orientação heterossexual. Em relação à autoidentificação em função da categoria de “raça” e de “etnia”, a maioria recusou identificar-se com essas categorias, embora tenha identificado alunos/as de diferentes “raças” e “etnias”. A forma como as/os participantes se identificam e identificam outros/as em função das categorias sociais em questão pode ter influência no modo como

“falam” sobre os sistemas de dominação e opressão (sexismo, racismo e heterossexismo), a partir da sua condição de “mulher/homem/ branca/o/ heterossexual de origem europeia”.

O resultado da análise revela que a maioria das/os participantes não reconhece que os sistemas de dominação e de opressão, referidos acima, não existem apenas ao nível individual (subjetivo) ou das relações interpessoais, mas que se constituem como sistemas estruturantes de todas as esferas sociais, políticas e culturais. Outro aspeto a salientar da análise consiste na necessidade que as/os participantes sentiram em afirmar que não eram racistas, sexistas ou homofóbicos/as, ao contrário de outras pessoas da comunidade escolar que mostravam, explícita ou implicitamente, atitudes e comportamentos discriminatórios em relação a pessoas homossexuais, a negros/as e mulheres. A partir dessas “falas” foram identificados cinco discursos normativos que podem estar na origem da constituição das mesmas.

### **1. Discurso sobre a invisibilidade do sexismo estrutural**

A maioria das/os participantes reconhecem que ainda continua a existir uma relação desigualdade de poder entre géneros, mesmo nas gerações mais jovens que tiveram acesso a uma educação mais igualitária em função dos géneros. Duas participantes exemplificam a constatação desse sistema de dominação/opressão, a partir da sua experiência profissional:

“Eu não quero bater nos homens, mas os homens discriminam mais do que as mulheres. Eu digo isto, porque muitas vezes nós trabalhamos, já tenho trabalhado com turmas a questão da educação sexual e tenho muita experiência com eles. Eu não percebo como é que hoje em dia ainda continua a haver tanta.... Um exemplo muito simples: estamos a falar do HIV Sida e de usar ou não preservativo e os moços voltaram-se para mim e dizem: Ai da minha namorada, Ai dela, que me pedisse para usar preservativo, ou que desconfiasse de mim e me pedisse para ir fazer o teste. Isto assusta, a maneira como eles abordam o assunto.” (P1)

“Os miúdos são muito mais machões, ciumentos, controladores, que a minha geração. E eu vejo namorados.... Um colega de uma turma colocou o braço sobre a namorada de um colega e aquilo foi logo à pancada, que a namorada era dele e ele não podia por o braço sobre o ombro da namorada.” (P8)

Estes dois exemplos mostram como ao nível das relações de intimidade entre rapazes e raparigas, os rapazes afirmam a sua masculinidade através da forma como falam sobre o seu poder na decisão de usar ou não o preservativo, ou de controlar o corpo da sua namorada. No entanto, limitando-se a uma análise do sexismo ao nível individual e interpessoal, as/os participantes invisibilizam as estruturas sociais, políticas e ideológicas que esses comportamentos reproduzem, incluindo, o papel e a responsabilidade da escola e do sistema educativo na transformação dessas desigualdades, nomeadamente, em estimular as raparigas a frequentarem cursos profissionais que ainda são vocacionados para rapazes e educar os rapazes para integrarem as raparigas nesses cursos. Duas participantes referem-se ao sexismo na escola, partindo do exemplo dos Cursos Profissionais de Eletricidade e Mecatrónica:

“Eu acho que ainda fica estranho, mesmo quando se acha que têm a mesma capacidade, mas ainda é

estranho ver numa turma de Mecatrónica, por exemplo, uma rapariga, ou instalações elétricas onde há duas raparigas. Se calhar elas não são muito incentivadas em casa a escolher esse tipo de cursos que são considerados mais masculinos. Ou elas próprias, percebendo que vão para uma turma só com rapazes, também, se calhar, se sentem não muito à vontade e acabam por desistir.” (P6)

[Nos Cursos de Eletricidade e de Mecatrónica] o ambiente e o tipo de alunos que lá estão, acabam por fazer que as raparigas se afastem. Poucas são aquelas que se mantêm no curso. Tem a ver, também, com o tipo de alunos.” (P7)

Embora as participantes se refiram a uma situação de discriminação das alunas que frequentam um Curso Profissional numa instituição escolar, a análise é feita ao nível das relações interpessoais, considerando-se que as alunas acabam por desistir desses cursos, porque não se sentem à vontade “numa turma só com rapazes” (P6) e com “o ambiente e o tipo de alunos que lá estão” (P7). Curiosamente, coloca-se a hipótese de as raparigas serem pouco incentivadas em casa a optar por esses cursos (P6), mas não se coloca a hipótese de as alunas serem, igualmente, pouco incentivadas a frequentar e pouco apoiadas a permanecer nesses cursos, pela própria escola, invisibilizando-se, assim, o sexismo institucional que reproduz o próprio sexismo estrutural. Estruturalmente, as mulheres são incentivadas a cultivar a sua feminilidade dentro dos padrões mediáticos e dos valores elencados no ideal de família tradicional. Estes discursos funcionam como norma-travão no acesso das mulheres a um mercado de trabalho tradicionalmente masculinizado. Na sociedade atual, são os homens que exercem as profissões de eletricistas, mecânicos, carpinteiros, etc. e as escolas não podem ficar isentas da sua responsabilidade em relação a esta falta de oportunidades no acesso e sucesso em determinados Cursos Profissionais.

Para além do contexto escolar, outras participantes deram exemplos a partir da sua própria experiência enquanto mulheres no espaço familiar e no espaço público:

“Eu tive vários problemas com o meu marido, porque eu sou contra, não sou criada de ninguém, nem admito que me obriguem a fazer determinados serviços, porque sou mulher.” (P5)

“[Quando] vou a lojas de ferragens procurar material, os homens falam com os homens. Eu pergunto qualquer coisa e não me respondem a mim, respondem ao homem que vai comigo. É esquisitíssimo. Quem trata de uns determinados assuntos é o homem, quem trata de outros determinados assuntos é a mulher. E se tentas movimentar-te nesses espaços, que estão associados às lembranças e à cultura portuguesa, é mais difícil (...).

Por ultimo, o caso de um participante que apresenta um discurso contraditório sobre a discriminação na escola, em função da desigualdade de género e os sujeitos que discriminam. De acordo como o participante (P4), “(...) há professores mulherengos, homens (...) que têm tendência a ser mais simpáticos com as raparigas”, mas isso não implica que haja discriminação na escola em função do género “(...) da parte de professores e auxiliares”. Este discurso revela uma tripla estratégia: (1) apresentar-se como um homem e professor que não é “mulherengo” através da (2) identificação de outros professores que têm essa tendência e, ao mesmo tempo, dar uma imagem positiva do conjunto de

professores (homens) ao qual ele pertence, não associando o facto de haver professores mulherengos com a discriminação em função do género. Este discurso reproduz o discurso dominante da invisibilidade das desigualdades em função do género na escola, ao mesmo tempo que naturaliza o comportamento de um professor mulherengo.

Resumindo, a análise dos extratos dos discursos das/os participantes sobre o sexismo na escola permite concluir que as/os participantes consideram que existem desigualdades de poder entre os géneros, ao nível de atitudes e comportamentos individuais e das relações interpessoais. A invisibilidade do sexismo ao nível institucional, tem como consequências a reprodução desse sistema de dominação/opressão, através, por exemplo, da falta de mobilização da gestão e das/os professores/as da escola em incentivar as alunas a frequentar determinados cursos e em garantir o sucesso das alunas nos mesmos.

## **2. Discurso sobre a invisibilidade da homofobia institucional**

A maioria das/os participantes considerou que havia discriminação na escola em função da orientação homossexual, quer da parte dos/as alunos, quer da parte dos/as professores e professoras. De acordo com uma participante mesmo quando um/a aluno/a, ou um grupo de alunos/as considera que a homossexualidade é uma forma, entre outras, de viver a sexualidade, este grupo “(...) não levanta a voz para dizer isso. Mas estes aqui que não aceitam de forma alguma, levantam a voz e sentem-se legitimados para dizer: o que é isso de ser gay?” (P1). Corroborando esta opinião, uma participante estabelece uma comparação entre o modo como são “olhadas/os” os/as alunos homossexuais e heterossexuais na relação de namoro. De acordo com a participante, “um aluno ou uma aluna, que sejam heterossexuais, podem, mais facilmente, mostrar se estão apaixonados ou não. Podem dar beijinhos, andar de mão dada, não há grande censura, a não ser que estejam envolvidos fisicamente de forma expressiva. Se for dois rapazes, ou duas raparigas, há mais censura, tanto da parte dos professores, como da parte dos alunos” (P11).

Enquanto a discriminação é mais aberta por parte dos/as alunos/as, entre as/os professoras/es, como refere uma participante, a discriminação “camuflada existe sempre, mas não aberta (...). Já estive num grupo de trabalho de professores, onde eu senti que havia discriminação de orientação sexual. Porque ao criticarmos de troça, chegou-se ao ponto de dizer este é, aquela é. Ao chegar a este ponto está a discriminar” (P12). Embora esta participante considere que este tipo de comportamento é discriminatório, parece haver uma certa contradição quando a participante afirma que esse comportamento “(...) pode ser visto no sentido de um pequeno desabafo de brincadeira, também”. Seja “discriminação” ou “brincadeira” a participante reitera a sua posição afirmando que “são coisas que para mim me chocam brincar com este tipo de coisas” (P12).

Este discurso está de acordo com os resultados de alguns estudos que foram abordados na revisão da literatura, Capítulo 1, sobre o tema da discriminação na escola. Por exemplo, o estudo de E.

Ferreira (2011) mostrou que os/as adultos/as evidenciam comportamentos mais discriminatórios do que as/os jovens, nomeadamente, através de comentários pejorativos e ofensivos em relação à homossexualidade. No entanto, estes comentários são feitos num círculo fechado de professoras/es em que, à semelhança das/os alunas/os, como foi apresentado acima, as/os professoras/es que não concordam com esse tipo de comentários homofóbicos não manifestam a sua opinião contrária, ou crítica, acabando por compactuar com a homofobia.

Embora a maioria considere que existem discursos e práticas homofóbicas na escola, alguns e algumas participantes consideram que tem havido algum progresso nesse campo. Uma participante dá o seguinte exemplo:

Noutro dia disse (...) aos miúdos que ele [Manuel Goucha] era casado com a Teresa Guilherme, e eles disseram-me que ele era gay, que vivia...com uma pessoa. Se fosse há uns tempos atrás, as pessoas gozavam com estas situações, não respeitavam. E a gente hoje vê uma fotografia e ninguém comenta. É tudo muito mais natural, acho que sim. (P2)

Este extrato revela que as/os alunas/os falaram abertamente da homossexualidade de uma figura pública que a própria professora desconhecia. Em relação ao discurso da participante, as reticências no extrato apontam para a dificuldade em falar sobre o tema, ou seja, em vez de dizer aberta e espontaneamente que “vivia com um homem”, a participante diz que “vivia... (um tempo de pausa para escolher o termo a usar, se homem ou pessoa) com uma pessoa” (P2). A participante optou pelo termo “pessoa” que é usado, quer pelos homossexuais e lésbicas, quando se referem aos/às seus/suas namorados/as, quer pelas/os heterossexuais quando se referem, igualmente, aos/às namoradas/os de homossexuais ou lésbicas, sejam dos/as próprios/as filhos/as, amigas/os, outros familiares ou figuras públicas. O termo “pessoa” invisibiliza, omite e esconde o sexo/género da pessoa com que se tem uma relação afetiva/sexual.

Um outro participante considera que os/as alunos/as, atualmente, respeitam as/os colegas homossexuais na escola:

Aqui na nossa escola, qualquer aluno que fosse homossexual, estou a falar de rapazes, era um bocadinho ridicularizado e, hoje em dia, e eu posso-te dar um exemplo de um aluno que está ali na Mecatrónica. Os colegas respeitam-no muito e o pessoal da Mecatrónica é um curso só de rapazes e de rapazes malcomportados (...). (P3)

O facto de os dois últimos extratos do discurso, apresentados acima, se diferenciarem da posição das/os outras/os participantes, em relação ao elevado índice de homofobia na escola, pode ser interpretado em relação com o contexto em foco. Nos dois casos, o contexto é a sala de aula e a turma, ou seja, um contexto fechado, em que as/os alunas/os se sentem, por um lado, mais sujeitos às críticas dos/as professores/as e, por outro, menos controlados pelos seus pares, o seu grupo de pertença, com que convivem apenas nos intervalos. O exemplo de um aluno homossexual que é respeitado pelos

colegas da turma, pode ser visto, também, como uma defesa da masculinidade dos alunos que frequentam os cursos de Mecatrónica. Ao respeitar e proteger esse colega, a turma está a proteger, igualmente, a sua masculinidade.

Em relação à questão que foi colocada às/aos participantes na entrevista, a saber, se a orientação sexual das pessoas que fazem parte da comunidade escolar é um assunto que só diz respeito à pessoa, a maioria das/os participantes considera que sim, porque, como refere uma participante, “Há coisas que são privadas e íntimas das pessoas” (P2) e, como explica outro participante, “(...) muitas das vezes as pessoas não se dão ao recato [referindo-se a professoras/es], entram em momentos de carícias públicas e depois disso, quando vem para a escola, isso cria, assim, um mau estar” (P3). Outro participante coloca a questão de uma forma metafórica: “A virgindade e a reforma, cada um sabe um momento em que ela chegou. A sexualidade é das coisas mais pessoais que nós temos” (P4).

Contrariamente à posição da maioria, uma participante considera que a orientação sexual das pessoas:

Interessa, porque é uma pessoa que pertence à comunidade escolar. E se ainda é estranho ter uma opção sexual diferente e se os outros sabem que têm uma opção sexual diferente, é evidente que isso faz mexer alguma coisa na comunidade escolar. Agora, não deveria ser assunto de conversa no sentido discriminatório, não. Agora que não pode fingir-se que não se sabe e que faz comichão nalgumas pessoas, também não se pode. Porque, na verdade, se é um assunto que mexe, se calhar deveriam criar-se oportunidades aos miúdos. Então, se calhar, deveria criar-se oportunidades de as pessoas poderem falar, sem ser às escondidas. Não podemos fingir que não interessa. (P6)

Um outro participante partilha da mesma opinião, quando afirma que o tema da orientação sexual “(...) se calhar, devia ser discutido de uma forma mais natural e não fazer disso um bocado *don't ask, don't tell*. Acho que deveria ser abordado como mais uma possibilidade na vida dos jovens” (P10).

Em síntese, os discursos da maioria dos/as participantes revelam que existe discriminação homofóbica na escola, quer por parte de alunos/as, quer por parte de professoras/es. No entanto, a forma como falam da homofobia é enquadrada ao nível das relações interpessoais e experienciais, portanto, a um nível micro, que invisibiliza a cultura homofóbica, quer da sociedade, quer da própria instituição. Contudo, quando um/a professor/a ou qualquer outro elemento da comunidade escolar tem atitudes ou comportamentos homofóbicos em relação a outras pessoas da escola, ou permite, ignora, ou justifica esses comportamentos, esse/a professor/a, no seu papel institucional e não pessoal, está, ao mesmo tempo, a compactuar com a cultura homofóbica da escola e a não cumprir as normas educativas previstas no artigo 7.º da Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, relativa ao Estatuto do Aluno e Ética Escolar que proíbe, entre outras, a discriminação em função da orientação e da identidade sexual.

Um único participante reconhece que há uma cultura homofóbica na escola, que é invisibilizada e/ou silenciada e não é percecionada da mesma forma pelos/os alunos/as e por outros responsáveis da ação educativa, como ele explica: “(...) o que eu sei é que há discriminação, mas não há uma percepção



igual da discriminação, ou seja, na Gestão é tudo ouro sobre azul, não há episódios, não há ocorrências, não há nada e quando há são medidas quase a nível particular. Os professores também não têm grandes conhecimentos de discriminação, as funcionárias também não têm e os alunos têm imensos, imensos” (P10).

A consequência deste discurso sobre a invisibilidade da homofobia institucional na prática escolar consiste na manutenção de uma cultura homofóbica que é abordada, pontualmente, ao nível das relações interpessoais, ou silenciada. Esta atitude impede que se promovam estratégias de formação, informação e outras medidas para transformar os discursos e as práticas homofóbicas da escola, que envolvam toda a comunidade escolar e, inclusive, as/os encarregadas/os de educação.

### **3. Discurso sobre a negação do racismo**

Os discursos dos/as participantes sobre o racismo confirmam os resultados encontrados por outras/os autoras/es, do campo da academia, ou dos movimentos sociais, segundo os quais as pessoas “brancas” têm dificuldade em falar sobre o racismo e em reconhecer o racismo como uma prática discursiva institucionalizada (Applebaum, 2010; Asher, 2007; McIntyre, 1997; Moreira, 2007a, 2007b; Möschel, 2011; van Dijk, 1992; Zeba, 2015). Neste sentido, de acordo com McIntyre (1997), as pessoas sentem-se pessoalmente ameaçadas quando se fala de racismo, uma vez que a sua visão de racismo (quando existe) se limita ao campo das relações interpessoais. Uma participante reconhece que “(...) se existe [discriminação racial na escola], está mais difusa e está mais fechada. As pessoas não se manifestam tanto, porque há uma censura maior por parte dos outros, em alguém fazer algum comentário sobre os outros, uma professora, ou um professor, que seja de uma etnia ou raça diferente” (P11).

De acordo com a participante, existe um cuidado em mostrar uma imagem de si politicamente correta, que implica não só não fazer comentários racistas, mas sentir, igualmente, a necessidade de afirmar que não são racistas, mesmo quando não são, direta ou indiretamente, confrontadas com as suas posições pessoais em relação ao racismo, como se observou na resposta de três participantes à pergunta da formadora sobre se existia racismo na escola:

“Eu não discrimino, agora outros colegas acredito que sim, porque eu já tenho ouvido assim umas queixas. Já senti quase ter de me revoltar, eu que não posso fazer nada.” (P2)

“Mas a questão da raça e das raças não foi uma questão que me preocupasse muito, até porque eu acho que de racista nunca tive assim grande coisa.” (P3)

“Eu não sou assim muito racista. Não tenho esse conceito de racismo, mas acho que a nossa cultura... embora nós, portugueses não sejamos os mais racistas, eu acho que há povos mais racistas do que nós, como, por exemplo, os ingleses e os americanos”. (P5)

As participantes (P2) e (P5) afirmam que não são racistas, mas fazem referência a outros/as colegas que poderão ser racistas e a outros povos que são mais racistas do que nós, portugueses/as. De

acordo com van Dijk (1992), uma das características do racismo contemporâneo é a sua negação e as implicações sociais, políticas e culturais “(...) from the level of interpersonal relations, to the global level of intercultural and international relations” (p. 49). Em todos estes níveis, a negação do racismo funciona, de acordo com o autor, como uma estratégia de reprodução das desigualdades em função da manutenção dos privilégios.

Outra forma de invisibilizar ou negar o racismo, como se pode verificar nos extratos abaixo, consiste em recorrer a termos como “raivas mascaradas” (P4), “conflitos” (P6), ou uma “observaçõzita por causa da raça”, como refere uma participante (P7). Estas expressões servem para camuflar quer as atitudes e os comportamentos racistas dos/as alunos/as, quer o racismo institucional e estrutural. A maioria das/os participantes reconhecem que há comportamentos agressivos, que se expressam fisicamente, “em cenas de pancadaria” (P4), ou verbalmente, mas atribuem as causas desses comportamentos às características individuais de certos/as alunos/as, como a agressividade e a crueldade, não reconhecendo que essa agressividade também é dirigida para alunas/os de outras nacionalidades, ou portugueses/as negras/os ou de etnia cigana. Os extratos apresentados abaixo exemplificam esta análise.

“(…) na verdade eu tenho tido alunos de muitas nacionalidades diferentes que trazem passados culturais muito diferentes e que nem sempre estão dispostos a aceitarem-se. E o ano passado tivemos alunos que se envolveram em cenas de pancadaria. Não foi na minha presença, mas foi com alunos meus. Eu acho que tenho alguma propensão para fazer esse tipo de trabalho (mediação cultural), porque estou a lidar com gente muito agressiva, ou que trás muita coisa guardada, ou que está a explodir a qualquer momento. Muitas vezes essas raivas saem mascaradas de “Eu não gosto dele, porque ele é de outra nacionalidade, outra raça, ou é de outra cultura”. Não é por isso que eles são agressivos, mas vem mascarado disso. Acho que a agressividade deles tem mais que ver não tanto com essas diferenças culturais, mas com as próprias raivas deles. O serem adolescentes, o terem dificuldades em casa, o não terem uma família.” (P6)

“Acho que na prática não [há discriminação]. Poderá haver, nestas coisas, conflitos, até porque as coisas não estão todas aceites. Se há conflitos entre alunos por causa de... raças diferentes.” (P6)

“A raça pode ser motivo para haver qualquer observaçõzita. Eu sei porque a minha filha às vezes se queixa que na escola dela, às vezes há esse tipo de observações. (...) Mais os alunos [que discriminam] uns com os outros. Penso que são os mais cruéis, os mais agressivos. Eventualmente também poderá haver professores que fazem discriminação, não sei concretamente situações. As funcionárias, acho que a maioria, aquelas que eu conheço melhor, não discriminam.” (P7)

Por último, quer o discurso sobre a igualdade de oportunidades e da meritocracia de um participante que considera que “(...) quando um miúdo, ou uma miúda está interessada na matéria, está motivada para ir à escola, a etnia e a condição social não conta” (P3), quer o discurso de uma participante sobre o domínio da raça branca que “(...) em tempos, levou à colonização por parte dos europeus e ao domínio das raças ditas mais desfavorecidas naquela altura, os negros (...)” (P2), podem ser enquadrados no discurso da negação do racismo. O primeiro, porque sabemos que, se em Portugal o acesso de todos/as à educação está assegurado por lei, o sucesso escolar depende de vários fatores, entre eles, o facto de não se sentir discriminado/a em função da raça, etnia, nacionalidade, entre outras

categorias de exclusão (Silva, M. C., 2008; Cortesão & Stoer, 1997). Salvo raras exceções, o interesse em estudar e a motivação para ir à escola estão dependentes da existência de um bom ambiente escolar. O segundo, porque, embora o colonialismo já não exista enquanto domínio político de um Estado-nação sobre outros Estados, a ideologia racista que foi produzida nesse contexto continua a estruturar as relações desiguais de poder e de privilégio na atualidade (Araújo, 2008; Maeso & Araújo, 2017; Moreira, 2017a).

#### 4. Racismo Inverso

No seu extremo, alguns e algumas participantes reconhecem a existência de um tipo de racismo que é designado na literatura sobre o tema como “racismo inverso” (Zeba 2015; van Dijk, 1992). Este conceito é usado pelos grupos privilegiados, quer para denunciar a discriminação racial de que se julgam alvo, quando determinados grupos étnicos e/ou a população negra são beneficiados/recompensados com alguns direitos, como, por exemplo, o sistema de cotas, quer para se referirem aos preconceitos, hostilidades e agressões perpetuadas por esses grupos contra a população branca.

Para van Dijk (1992) o discurso sobre o racismo inverso constitui-se como uma estratégia de legitimação e naturalização do racismo em todas as suas formas (interpessoais, representacionais e estruturais). Neste sentido, o autor considera que a expressão mais forte da negação do racismo é o racismo inverso (p. 94). Por sua vez, Moreira (2017b) considera que o racismo inverso é uma falácia, dado que o racismo surge no contexto de “uma opressão histórica” (fruto do colonialismo e da escravatura) e “violência sistémica” numa relação de poder e dominação que inferioriza os negros e não os brancos (p. 46). De acordo com Moreira (2017b), a posição das associações de afrodescendentes em Portugal em relação ao discurso do racismo inverso é unânime em considerar que este discurso é uma forma de perpetuar, legitimar, naturalizar e invisibilizar o racismo estrutural e garantir os privilégios de quem continua a usufruir (consciente ou inconscientemente) das desigualdades raciais. Para a associação SOS RACISMO, “o racismo inverso não existe, sendo que o que existe é uma resposta de ‘autodefesa’ de quem sofre a discriminação racial” (Moreira, 2007b, p. 46). De acordo com o que foi exposto, os extratos dos discursos das/os participantes apresentados abaixo podem inserir-se neste tipo de discurso:

“Eu tinha, curiosamente, duas ou três miúdas negras, há dois ou três anos atrás e eram elas que arranjavam mais conflitos, eram elas que mais discriminavam os outros (...). Eu acho que, hoje em dia, são os que mais discriminam, os mais racistas no sentido inverso, são os negros em relação aos brancos.” (P2)

“Olha, quando estive em África sentia-me discriminada, às vezes. Pela cor, porque estava em Moçambique, um ambiente de raça negra e há grupos que são muito racistas e discriminam mesmo os brancos.” (P7)

“Há miúdos muito racistas e eu noto mesmo. O ano passado tinha uma negra que fazia *bullying* com a melhor amiga dela. Graças a Deus que este ano ela não está na turma, ela mudou de escola. A outra miúda não podia fazer nada porque a negra era a maior. Não sei se era o complexo de inferioridade.” (P8)

## 5. Discurso sobre a visibilidade do racismo interpessoal

Para além dos discursos sobre a negação do racismo, que incluiu a estratégia do discurso inverso, alguns/algumas participantes reconheceram que existe racismo ao nível das relações interpessoais na escola, que se manifesta, quer entre professores em relação a alunas, em particular, e a alunos, em geral, quer entre alunos/as, através de comentários racistas. Os estratos dos discursos dos/as participantes descrevem alguns dos comentários que fazem parte do “racismo do dia a dia” (*everyday racism*), conceito que foi criado por Philomena Essed, em 1990, e que significa a forma como o racismo estrutural é reproduzido através de “práticas situadas” que são normalizadas na rotina diária, neste caso, na rotina da escola (Pollock et al., 2010, p. 212).

“Os grupos mais discriminados são os africanos, nesta escola. (...), às vezes, o facto de ser rapariga, falar mal o português e de ser africana, digamos, é meio caminho andado para a desgraça. [Os] alunos certamente [são os que mais discriminam]. (...), mas mesmo até ao nível de professores, até em termos de linguagem: ‘Epá, há ali umas pretinhas...’. ‘Ah... já viste aquela pretinha?’. Ou, ‘isso é o gang aí dos pretos, pá, vêm para a escola e sei lá o que estão aí a fazer’. (...) A maioria [dos professores] não se dão ao trabalho de os conhecer [alunas/os africanas/os]. Colam-se ao estereótipo e, a partir daí, criam um escudo para nem sequer estarem muito interessados em interagir.” (P3)

“Há situações de *bullying* [da parte dos alunos] que eu já observei: ‘Oh, chinês’. ‘Oh, preto’”. (P4)

“O que os alunos gozam é a forma como eles [marroquinos, moldavos, ucranianos] falam. Porque a pronúncia das pessoas que não são portuguesas é totalmente diferente e então, aí, é um fator de destabilização. Eu lembro-me, uma vez, tinha um aluno que era moldavo, coitado, que eu queria que ele lesse um texto e ele não conseguia ler o texto de maneira nenhuma e os outros gozavam com aquilo. Ou então, porque eles são mais lentos, lentos na tradução das coisas para português e vice-versa. Tive uma aluna romena que, às vezes até escrevia umas palavrinhas na língua dela. Era uma miúda que era muito discriminada, coitada.” (P5)

Para finalizar, importa referir que, pela primeira vez, no discurso de um participante sobre o racismo, surge uma visão do racismo a partir de uma perspectiva interseccional, quando o mesmo reconhece que “(...) o facto de ser rapariga, falar mal o português e de ser africana, digamos, é meio caminho andado para a desgraça” (P3). O reconhecimento legal e jurídico das múltiplas e interseccionadas discriminações que configuram a experiência das mulheres, de acordo com a revisão da literatura realizada no Capítulo 2, é uma das principais reivindicações dos movimentos feministas das mulheres negras, que teve o seu início nos finais do séc. XIX a par do movimento das mulheres (brancas) sufragistas. Por isso, é importante abordar o racismo de um ponto de vista interseccional, porque os sistemas de opressão e privilégio constituem-se e reproduzem-se através de redes interseccionadas de poder e desigualdades (Anthias, 2013; Collins, 1990; Crenshaw, 1989).

## 6. Discurso sobre o racismo estrutural

Importa referir que apenas um participante abordou a questão do racismo estrutural, a partir do relato de uma experiência de um aluno “africano” e de outro relato de uma aluna cabo-verdiana:

Ainda há dias um aluno que é africano me contou que ele e o irmão foram tratados de maneira racista pela polícia, aqui em Faro, porque iam de carro, tinham carta de condução e autorização de residência, a fotocópia e não original. E, por isso, de acordo com o meu aluno, eles foram para a esquadra algemados por causa disto. E que a certa altura os polícias dirigiram-se a eles chamando-lhes pretos. Ainda ontem uma aluna contou uma situação em que o cunhado dela, que é cabo-verdiano, foi apanhado numa situação de tráfico de droga, foi detido, foi julgado e apanhou dez anos de cadeia. E, segundo o que me disse a miúda, a juíza terá dito na audiência que “não há aqui pessoa mais racista do que eu”. (P4)

As experiências destas pessoas, vítimas de racismo estrutural, perpetrado por agentes policiais, aconteceu num tempo, embora muito recente (2012), de total ausência de um discurso sobre o racismo em Portugal, principalmente da parte da maioria branca da sociedade civil, ou da classe política. Só muito recentemente, precisamente no presente ano civil de 2017, o tema do racismo estrutural, português, começa a ter alguma visibilidade nos *media*, nomeadamente, através da série de artigos lançados pelo jornal *Público*, sob o tema “Racismo à Portuguesa”. Curiosamente, o primeiro artigo, da autoria de Joana Gorjão Henriques (2017) tem como título “A justiça em Portugal é ‘mais dura’ para os negros”. De acordo com os resultados da pesquisa realizada pela autora, os relatos do aluno e da aluna, apresentados acima, são mais uma evidência do racismo institucional e estrutural, transversal a todo o sistema judicial português.

Os efeitos dos discursos apresentados acima, nomeadamente, os discursos que tendem a invisibilizar ou a negar a existência de sistemas de desigualdades sociais e práticas discriminatórias na sociedade em geral e nas escolas, consistem em tratar todas/os as alunas/os da mesma forma, independentemente das diferenças resultantes de discriminações passadas ou presentes. Dentro desta lógica, a retórica da igualdade de oportunidades para todos/as invisibiliza o “género”, a “raça”, “a etnia” e a “orientação sexual”, entre outras, como uma marca histórica de discriminação, contribuindo para apagar quaisquer diferenças que os indivíduos levam para as escolas, locais de emprego, ou outras instituições sociais (Collins, 2002, p. 279).

#### **4.2.2.4 Autorreconhecimento de privilégios/opressões**

Este tema tem como objetivo perceber como as categorias de privilégio e discriminação se interseitam nos discursos dos/as participantes para falar das suas experiências pessoais e profissionais. Em relação a este tema, os dados obtidos confirmam os estudos que têm sido realizados sobre o não reconhecimento do privilégio de ser “homem branco heterossexual” ou “mulher branca heterossexual”. Nenhum/a participante referiu as categorias de “género” (homem), “raça” (branca), “etnia” (lusa) e “orientação sexual” (heterossexual) como marcas de privilégio. A posição social de privilégio é reconhecida somente através da categoria de “classe”:

(...) nunca fui uma pessoa com muitas posses, mas também nunca me faltou nada. (P4)

(...) sou professor do ensino oficial e já sou privilegiado em relação aos outros. (P10)

Tenho casa, tenho emprego, mesmo que não tivesse emprego tinha acesso a compensações sociais, do

Estado, por ter trabalhado, e isso dá-me, inegavelmente, um lugar no grupo das pessoas mais favorecidas. (P11)

Pertenço ao mais privilegiado, mas acho que o meu vencimento é diferente do que, por exemplo, uma empregada doméstica, um calceteiro. Só nesse aspeto. (P12)

E da categoria de “cultura”:

(...) ter acesso a uma determinada cultura que me permite ver as coisas de uma determinada forma, que me permite transmitir aos meus filhos uma visão diferente da sociedade. (P2)

(...) eu acho que sou privilegiado porque tenho a possibilidade e (...) vontade de aprender (...) de estar sempre a evoluir. (P3)

A interseção das categorias de “classe” e “cultura” emergiu em três discursos:

(...) tenho acesso à cultura, consigo pensar. Consigo, até, ter um certo distanciamento para criticar, porque se estivesse aflita para dar comida aos filhos, se calhar não tinha essa capacidade. (...) tenho um curso superior. (P1)

(...) eu tirei um curso, sou uma pessoa que tenho um emprego e praticamente tudo o que eu desejei na vida sempre consegui ter. Não sou assim daquelas classes privilegiadas, mas da classe média remediada, que tenho tudo o que eu tentei, consegui. (P5)

(...) consegui estudar, para estudar tive oportunidade para ir para fora do Algarve, conhecer mundo, como se costuma dizer, para Lisboa. Depois consegui arranjar emprego. Consegui viajar pelo mundo inteiro e ainda tenciono viajar mais. Tenho acesso, mais ou menos, a quase tudo o que preciso, para fazer o que gosto de fazer, sou uma privilegiada. (P7)

Em relação à categoria “discriminação”, o “género” surge como a categoria mais saliente, interseçada com a categoria de “classe”. Este resultado revela que a maioria das participantes tem consciência de que já foi, ou é, discriminada por ser “mulher”. Dos participantes, apenas um referiu que se sentia discriminado “(...) por ser professor [homem] de uma área que é a dança” (P10). O facto de a maioria das/os participantes serem “mulheres brancas heterossexuais” (n=9) justifica que a categoria “género” seja a dominante no discurso sobre as experiências de discriminação (n=8), de acordo com os resultados obtidos:

Tenho um desfavor que é ser mulher. (...). Às vezes na família, pelo género. Aqui na escola, se às vezes levantasse mais a voz e fizesse uma voz um bocadinho mais grossa, talvez... Na família, eu tenho um irmão, que ainda por cima é mais velho, e então é assim, o irmão é que é. As decisões da família não passam por mim. Eu digo, não me disseram porquê, porque sou mulher? (P1)

(...) enquanto criança eu fui super reprimida pelos meus pais, porque o meu pai era muito autoritário. (...) Eu lavava a louça e dizia assim: [Luís], limpa aí as colheres, se faz favor. E o pai logo: A ti é que pertence. Eu não podia estar com rapazes, ele se me visse estar com um rapaz... O meu pai sempre foi muito opressor, eu não podia sair, só saía com o meu irmão. (P2)

(...) eles achavam sempre que lá por ser uma mulher e tinha um aspeto mais bonito, que era burra. (P5)

Senti-me discriminada, às vezes, e ainda sinto, por ser mulher, quer em África, quer em Portugal. Não sei se já alguma vez te aconteceu, mas eu sou de esculturas e então vou a lojas de ferragens procurar material e os homens falam com os homens. Eu pergunto qualquer coisa e não me respondem a mim, respondem ao homem que vai comigo. É esquisitíssimo. Quem trata de uns determinados assuntos é o homem, quem trata de outros determinados assuntos é a mulher. (P7)

Sou discriminada só pelo facto de ser mulher. (P9)

Quando era criança não me deixavam andar de bicicleta e muitas meninas nem podiam levar calças para a escola, porque só as meninas de uma classe mais privilegiada, como era o meu caso, é que usavam calças. As primeiras frutas da árvore eram dadas aos rapazes. Recentemente, numa oficina de carros, o mecânico queria que eu levasse a peça que tinha sido substituída no carro, para mostrar ao meu marido. (P11)

Como mulher, em casa, com o marido. Na escola como mulher não, mas pensando bem, se calhar poderia, em determinadas situações. Se em vez de uma mulher estiver um homem a falar com outro homem, não tem o mesmo tipo de resposta. Um chefe superior hierárquico com uma mulher e um chefe superior hierárquico com um homem não tem a mesma postura. Um homem frente a uma mulher sente-se com mais poder de afirmação, é isto e é isto. (P12)

A categoria de “classe” como marcador de “discriminação” é referida apenas por três participantes e surge, à exceção de um, interseçada com a categoria de “género”:

Eu acho que o meu grupo profissional não é nada, nada privilegiado. Nós somos dos grupos mais afetados com as últimas medidas de austeridade do governo. (P4)

Por ser pobre. Era, porque é assim, há 50 anos aqui em Faro, os professores primários, bancários, eram as pessoas mais letradas (...). Antigamente, e talvez ainda hoje, perguntavam-nos: A tua mãe não é doméstica, então porque é que não ficas em casa a ajudá-la, porque é que vens estudar? (P2)

[Sou discriminado] por não ser professor do quadro e por ser professor de uma área que é a dança que não é muito bem compreendida. (P10)

Outro aspeto a salientar na análise dos dados é o reconhecimento da experiência interseccional do privilégio e da discriminação pela maioria dos/as participantes, destacando-se a interseção da discriminação em função do “género” com a posição social de privilégio com base na “classe” (n=5) e na “cultura” (n=3). O não reconhecimento de experiências de privilégio com base nas categorias de “raça” e de “orientação sexual” nos discursos dos/as participantes permite-nos identificar, em seguida, dois discursos dominantes que poderão ser constitutivos dessas invisibilidades.

### **1. Discurso sobre a invisibilidade do privilégio da “branquitude”**

Este discurso está estritamente associado ao discurso sobre a negação da “raça” (branca) identificado no tema das “Autoidentificações”. De acordo com a revisão da literatura sobre o tema e os estudos realizados sobre o racismo, as pessoas “brancas” têm uma visão muito limitada da “branquitude”, quer como uma marca de privilégio, quer como uma marca racial (Frankenberg, 1993; McIntyre, 1997; Chizhik & Chizhik, 2005; Marx, 2004; Scrimgeour & Ovsienko, 2015; Shollock, 2012). Os dados obtidos na categoria de “privilégio” mostraram que as/os participantes se consideram privilegiadas/os em termos de “classe” e “cultura”, como se “tirar um curso superior”, “ter um emprego”

e “acesso à cultura” não fizesse parte de um sistema de privilégios que exclui aqueles/as que são marcados/as pela “cor de pele” e pela “orientação sexual”. O mito da igualdade de oportunidades e da meritocracia invisibilizam todo um sistema de interseccionadas formas de poder e de privilégio que limitam ou favorecem o acesso a um estatuto social de classe média, à educação, à saúde, à segurança, etc.

## **2. Discurso sobre a invisibilidade do privilégio da heterossexualidade**

Os resultados obtidos em relação ao não reconhecimento de privilégios na categoria “orientação sexual” pode ser analisado, por um lado, a partir da perspectiva da naturalização e normalização da heterossexualidade e, por outro, pelo não reconhecimento de um regime político heterossexual que não reconhece o sujeito não heterossexual como sujeito de direitos. A orientação sexual das pessoas que não se enquadram nessa política heterossexual deve ser circunscrita ao espaço privado. Na resposta à questão “A orientação sexual das pessoas que fazem parte da comunidade escolar é um assunto que só diz respeito à pessoa?”, a maioria das/os participantes (n=10) respondeu “sim”. Curiosamente, a categoria “orientação sexual” foi entendida como sinónimo de “homossexualidade” em algumas das respostas, como se mostra nos extratos apresentados abaixo:

A orientação sexual das pessoas é de cada um. A mim não me preocupa nada. (P5)

Alguns casos, que dá mais problemas, tem a ver que, muitas das vezes, muitas pessoas não se dão ao recato. Lembro-me de um caso em concreto nesta escola, em que as pessoas partilhavam os mesmos lugares de alunos e com os seus companheiros ou companheiras, entraram, digamos assim, em momentos de carícias públicas e depois disso, quando vem para a escola, isso criou assim um mau estar. (P3)

Sim, de certa forma. Porque dentro de uma comunidade escolar, e eu sei que eu posso aceitar, mas a outra pessoa pode não aceitar. (P12)

Nunca pode dizer só..., quer dizer, a pessoa tem o direito de optar, mas eu não posso ser ingénua, ou um pouco, assim, tão estreita, que pense que isso não interessa à comunidade escolar. Interessa. Porque é uma pessoa que pertence à comunidade escolar. E se ainda é estranho ter uma opção sexual diferente e se os outros sabem que têm uma opção sexual diferente, é evidente que isso faz mexer alguma coisa na comunidade escolar. Agora, não deveria ser assunto de conversa no sentido discriminatório, não. Agora que não pode fingir-se que não se sabe e que faz comichão nalgumas pessoas, também não se pode. Porque, na verdade, se é um assunto que mexe, se calhar deveriam criar-se oportunidades (...) das pessoas poderem falar, sem ser às escondidas.” (P6)

Sim, em parte. Porque se calhar devia ser discutido de uma forma mais natural e não fazer disso... Isso é um bocado *Don't ask, Don't tell*. Acho que deveria ser abordado como mais uma possibilidade na vida dos jovens.” (P10)

Os dois últimos extratos revelam uma posição diferente em relação à maioria das/os participantes. Embora também tenham associado “orientação sexual” com “homossexualidade”, estes discursos mostram que a “orientação sexual”, no caso, a homossexualidade, pertence quer à esfera privada, quer à esfera pública, particularmente, no espaço da comunidade escolar onde, para além da crescente e visível diversidade sexual dos/as alunos/as, existe uma legislação que garante e protege o



direito à não discriminação em função da orientação sexual<sup>103</sup>. Para além disso, existe, na escola a Educação Sexual, como uma área curricular não disciplinar obrigatória. Isto implica que todos/as os/as professores/as, independentemente da sua área disciplinar, devem abordar a educação sexual nas suas áreas disciplinares.

Embora a maioria das/os participantes reconheça que existe racismo e homofobia na escola e reprovem essas práticas, o facto de não reconhecerem os privilégios que usufruem, pelo facto de serem “pessoas brancas heterossexuais” numa sociedade racista e heterossexista tem como efeitos discursivos a manutenção das suas posições de privilégio e, conseqüentemente, a reprodução do racismo e do heterossexismo, quer ao nível individual, quer ao nível institucional. Mesmo quando as/os participantes assumem a sua responsabilidade e intervenção em relação a discursos e práticas discriminatórias na sala de aula, como irá ser apresentado no ponto seguinte, essa responsabilidade e grau de intervenção aparece nos discursos de uma forma distanciada, individualista e pontual face à complexidade estrutural do racismo e do heterossexismo.

#### **4.2.2.5 Responsabilidade perante os sistemas de dominação/opressão**

Neste tema pretendia-se saber, por um lado, se as/os participantes se sentiam responsáveis perante as desigualdades sociais e práticas discriminatórias, quer enquanto cidadãos e cidadãs, quer como professoras/es e, por outro, se esse sentido de responsabilidade corresponderia a algum tipo de intervenção. Em relação à categoria “responsabilidade”, quer na sociedade, quer na escola, todos/as os/as participantes afirmaram que tinham responsabilidades. No entanto, essa responsabilidade é sempre entendida em termos de responsabilidade individual e acrítica da sua posição de privilégio de “professor/a branca/o heterossexual” e de “classe média”. Em relação à categoria “intervenção” na sociedade, nenhum/a participante falou sobre o modo como intervinha socialmente, o que permite concluir que estamos perante um discurso politicamente correto sobre a cidadania ativa, isto é, ser um/a cidadão/ã responsável é, por si só, uma forma “ativa” de cidadania. Tomando como referência o “modelo de conexão social” (*social connection model*) desenvolvido por Iris Marion Young (2011), a responsabilidade perante as desigualdades estruturais implica, necessariamente, partilha e ação coletiva para a mudança desses processos estruturais (p. 105). Neste sentido, o discurso sobre a responsabilidade e a intervenção das/os participantes aparecem dissociados, quer da partilha coletiva dessa responsabilidade, quer da mobilização coletiva para a mudança.

Neste sentido, enquanto cidadãos e cidadãs, as/os participantes reconhecem que:

Temos toda a responsabilidade, (...) se eu for responsável a cem por cento comigo própria, cada situação que me aparece pela frente eu sou responsável por ela. (P1)

---

<sup>103</sup> Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, sobre o Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

Entendo que a nossa responsabilidade será só e apenas enquanto cidadãos individualmente considerados. (P2)

Acho que sou responsável, nem que seja porque, então, eu devo continuar a agir daquela maneira que eu acho que pode ajudar a fazer a mudança. Acho que não posso negligenciar o meu papel. Eu digo que sim, cada um de nós é responsável. (P6)

Claro que temos[responsabilidade]. Temos de intervir sempre, às vezes tornamo-nos preguiçosos, mas somos todos responsáveis. (P7)

Em primeiro lugar ter consciência delas, não fingir que não existem só porque eu posso não estar numa situação de desigualdade social, ou sentir menos a desigualdade social. Em segundo lugar, ser interventivo. (P11)

Importa referir um participante que tem um discurso diferente da maioria, considerando que “(...) Se em termos cívicos nos associarmos, podemos fazer alguma coisa” (P3). No entanto, a maioria considera que o seu campo de ação é muito limitado e circunscrito à sala de aula:

Entendo que a nossa responsabilidade será só e apenas (...) relativamente ao papel do professor na sua esfera de ação. (P2)

Aí a minha responsabilidade é, seguramente, amplificada. Porque o simples facto de ver uma situação dessas... eu posso levar o assunto para a turma e debater, e verificar as idiossincrasias que os alunos tenham e depois, a partir daí, tento introduzir melhorias em repor, pelo menos, a igualdade e, sobretudo, o conhecimento do outro. (P3)

Qualquer pessoa que tenha uma profissão e que lide com diversidade cultural, ou que lide com desigualdade, por exemplo, (...) se pudermos devemos tomar uma posição, devemos dizer aquilo que pensamos e, sobretudo, não fomentar. (P4)

Eu penso que nas minhas salas de aula, com os meus alunos eu não sou racista e tento eliminar essas situações. Mas também não posso fazer só eu. Eu acho que somos todos responsáveis. (P5)

Aí tenho [responsabilidade]. Porque uma desigualdade pode me perturbar o ambiente numa sala de aula. (P8)

Enquanto educadoras e educadores, temos esse papel. Há uma responsabilidade, fazer diminuir o conflito que em muitos casos há entre os alunos, porque são de origens diferentes origens sociais, económicas, culturais... (P11)

Como professora, ainda mais. Porque se a pessoa tem uma profissão que é a de ensinar, não é só ensinar conteúdos programáticos, mas é ensinar os valores, para que consigam apreender de uma forma os conteúdos. (P12)

Em relação à forma de intervenção dos/as participantes em relação às desigualdades sociais e práticas discriminatórias, a análise dos dados revela que o espaço de intervenção se limita à sala de aula e, apenas, quando ocorrem situações pontuais ou “conflitos” nesse contexto. O modo de intervenção é realizado através da defesa do princípio da igualdade, respeitando as diferenças de cada um/a. Neste sentido, os discursos dos/as participantes sobre o modo como intervêm para transformar discursos e práticas sexistas, racistas e heterossexistas poderá ser constituído a partir do discurso sobre a igualdade e o respeito pelas diferenças como ilustram os extratos abaixo:

Eu tento fazer ver que cada um tem direito a ser aquilo que é, que um não é mais do que o outro, temos é que aceitar como o outro é e tentar conviver pacificamente. (P2)

Em relação aos outros alunos da turma [que discriminam] eu tento que eles sejam tolerantes, às vezes consigo, outras vezes não consigo. (...) se o professor não mostrar que somos iguais, embora com aquelas diferenças, eles vão sempre discriminando o outro. (P5)

Se acontecer, falo sobre aquilo, sei lá. Acho que não te sei dizer exatamente o que é que digo, mas digo alguma coisa, não fica em branco, não deixo passar. Mas não te sei dizer que palavras é que digo, mas interfiro. Não deixo que aquilo fique assim. Tento que se resolva (...). Mas pode haver uma maneira de fazer um trabalho de grupo em que acabo por juntar aqueles alunos (...). Tinha um aluno ucraniano que não queria, tinha vergonha, de dizer que era ucraniano. E eu propus vários trabalhos de pesquisa sobre vários lugares do mundo e um dos sítios era a Ucrânia e foi aquele aluno que ficou com esse trabalho. E o trabalho pedia para valorizar aspetos positivos de cada região. Tenta-se sempre arranjar alguma coisa. (P6)

Às vezes só uma pequena palavra num momento-chave é importante e determinante. Como professora tento sempre intervir se houver alguma diferença. (P7)

É tudo igual e acabou e tens de aceitar todos. É o teu colega, seja ele de uma raça, seja ele de uma cor, seja ele de uma etnia, não deixa de ser um colega. (P8)

Se houver falta de diálogo intercultural tem de haver uma mediação e, para mediar, é necessário ter formação. Os conflitos, quando existem, é porque há uma incapacidade de compreensão do outro e, nesses casos, é preciso haver pessoas habilitadas para fazer essa mediação. Nas aulas, quando há conflitos eu tento amainar as coisas e faço ver que o outro pensa de uma maneira e que nem sempre a nossa maneira de ver não é única e exclusiva. (P10)

Não aceito de todo que haja discriminação, seja de que género for, e por isso atuo. Num primeiro momento, exijo que os alunos que estão a ter essa postura discriminatória apresentem argumentos para serem discutidos, para ver a razoabilidade desses argumentos e tentarem perceber se aquilo que eles estão a argumentar tem algum sentido de existir ou não. Às vezes conseguem chegar à conclusão que discriminam o colega que gosta de rapazes, porque o pai também diz que são pessoas com determinadas características e, por isso, vem habituado a discriminar e nunca se deparou com uma situação diferente, com a diferença e, até ao momento, não teve acesso a uma discussão sobre o assunto. Quando as coisas só por si não bastam, quando a reflexão que o aluno deve ter não chega à conclusão que não há nenhuma razão para discriminar só porque a outra pessoa é diferente, aí, começo por mostrar a legislação, o que é que está na legislação, o que é que são direitos, direitos comuns, direitos individuais. O que é que nos faz sermos pessoas diferentes e, por último, tudo falha e também tudo pode falhar, faço uma pergunta fatal, o que é que o facto do colega beijar um rapaz ou beijar uma rapariga, ou o colega do lado ser negro, ou ser estrangeiro, interfere com o aluno em causa que tem problemas com isso. O que é que isso o diminui. A partir daí, é o mundo do desconhecido. (P11)

Às vezes é um bocado complicado, porque penso na altura, mas intervenho na base do diálogo. Chamo em particular as duas partes. Falo primeiro com uma e depois faço com outra. São as minhas aulas de catequese, como eu digo. (P12)

Do ponto de vista dos efeitos discursivos em relação ao modo de intervenção das/os participantes perante as desigualdades sociais e práticas discriminatórias na escola, o discurso sobre a igualdade e o respeito pelas diferenças não questiona os discursos e as práticas sexistas, racistas e heterossexistas, como parte de um complexo sistema de relações desiguais de poder e de privilégio. Por exemplo, as/os participantes limitam a sua esfera de intervenção à sala de aula e, apenas, quando surgem “problemas” ou “conflitos” entre alunos/as. No entanto, o próprio sistema educativo reproduz esses discursos e práticas discriminatórias, quer ao nível da exclusão de conteúdos programáticos, ou áreas

disciplinares, que abordem as temáticas do sexismo, racismo, heterossexismo, a partir de uma perspectiva crítica, interseccional e histórica, quer ao nível dos discursos e das imagens presentes nos manuais escolares, que reproduzem um padrão ideal de sociedade que exclui aqueles/as que não se enquadram dentro desses padrões.

#### **4.2.3. Conclusões sobre os resultados da análise**

No quadro de uma metodologia de investigação-ação, a análise dos resultados obtidos a partir das entrevistas individuais pode ser considerada parcial, subjetiva e incompleta, uma vez que foi realizada a partir do “olhar” da investigadora principal. No entanto, tal já foi referido anteriormente, a realização das entrevistas tinha dois objetivos fundamentais. Em primeiro lugar, identificar os discursos das/os professoras/es sobre os sistemas de opressão e privilégio em função de categorias sociais de “género”, “raça”, “etnia” e “orientação sexual”. Em segundo lugar, elaborar um roteiro de formação contínua a partir da análise dos dados obtidos, tendo como referência os discursos dominantes mais expressivos que foram identificados a partir dos discursos das/os professoras/es.

Numa breve síntese, a análise dos resultados permitiu concluir que a maioria das/os participantes (1) não se identifica em termos raciais ou étnicos, mas identifica outros/as em função dessas categorias. Este discurso deve ser questionado a partir do discurso da negação da “raça”, quer do ponto de vista da “des-naturalização” da categoria, quer do ponto de vista da negação da raça branca e da “branquitude”; (2) não reconhece que os sistemas de opressão e de privilégio, como o sexismo, o racismo e o heterossexismo são sistemas estruturais, e não apenas individuais ou interpessoais, que resultam de relações desiguais de poder. Este discurso pode ser abordado a partir do discurso da invisibilidade das categorias de “género”, “raça”, “etnia” e “orientação sexual”, e da forma como elas se interseitam nos discursos e nas práticas sociais, na reprodução de desigualdades estruturais; (3) não reconhece que o facto de serem marcados/as como “mulheres/homens, brancos/as e heterossexuais”, permite-lhes ocupar posições de poder e de privilégio, quer na sociedade, quer na escola. O discurso da negação, ou invisibilidade do privilégio em função da branquitude, do género (identidade e expressão) e da orientação sexual (hétero) deve ser questionado a partir do discurso da responsabilidade e intervenção coletiva. Concluindo, o resultado da análise das entrevistas permitiu identificar os temas a abordar no contexto da oficina de formação. A etapa seguinte, consiste em estruturar as atividades de formação a partir dos métodos e dos objetivos propostos para esta investigação-ação-formação, como será apresentado no ponto seguinte.

#### **4.3 Etapa 3 – Planificação da Ação**

De acordo com Tomal (2003), a etapa de planificação da ação “is the decision-making segment of the process” (p. 16). Esta fase do processo de investigação teve como foco a preparação da implementação da oficina de formação. Neste sentido, a investigadora principal elaborou um roteiro de formação a partir dos temas, metodologia e questões de partida da presente investigação e com base na

análise preliminar dos dados obtidos com as entrevistas individuais. Posteriormente, foi feita uma reunião com todos/as os/as participantes para apresentar a proposta do roteiro da oficina de formação e aferir alguns aspetos relativos ao calendário, objetivos, metodologia e avaliação da oficina de formação. O quadro apresentado abaixo mostra uma visão geral do plano da componente presencial da oficina de formação.

O teatro na mediação de conflitos interculturais na escola: Uma ferramenta pedagógica	
Módulos	Nº/Horas
Módulo I – Introdução	10
Sessão 1 – Apresentação do plano de formação	3
1.1. Projeto 1.2. Metodologia 1.3. Cronograma 1.4. Avaliação	
Sessão 2 – Exercícios e Jogos	3
2.1. Exercícios de aquecimento e postura corporal 2.2. Exercícios de colocação e projeção de voz 2.3. Jogos de integração de grupo	
Sessão 3 – Jogos teatrais	4
3.1. Jogos de Improvisação 3.2. Jogos de concentração 3.3. Jogos de Regras	
Módulo II – Jogos de teatro-imagem – Modelos	8
Sessão 4 – Construção de Modelos I	4
4.1. Ritual 4.2. Imagem cinética	
Sessão 5 – Construção de Modelos II	4
5.1. Ritualização de culturas	
Módulo III – Jogos de teatro-imagem – Dinamizações	6
Sessão 6 – Dinamização dos Modelos	4
Sessão 7 – Dinamização dos Modelos	2
Módulo IV – Interseccionalidades	3
Sessão 8 – Jogos de poder e privilégio	3
8.1. Jogo das posições de privilégio/opressão 8.2. Dinamização/reflexão	
Módulo V – Avaliação-Ação-Investigação	3
9.1. Avaliação da oficina de formação	1
9.2. Apresentação de projetos de ação-investigação-formação das/os participantes	2

**Quadro 4.4.** Esquema do roteiro da oficina de formação<sup>104</sup>

<sup>104</sup> A componente presencial das oficinas de formação corresponde a 25 horas. A versão inicial do roteiro de formação foi planificada com base nessas horas. No entanto, ao longo da formação, o grupo compreendeu que seriam necessárias mais horas de trabalho e acrescentámos mais 5 horas de formação, num total de 30 horas. O roteiro apresentado aqui já contabiliza essas horas.

### 4.3.1 Etapas descritivas do roteiro da formação

A planificação da sessão 2, do módulo I, foi elaborada a partir de exercícios e jogos corporais e vocais, de acordo com as duas primeiras etapas do Teatro do Oprimido, propostas por Boal (1973/1998). A primeira consiste em adquirir um conhecimento do corpo (e.g. as suas limitações e potencialidades, as suas deformações sociais e as suas possibilidades de transformação), através de uma série de exercícios físicos. Estes exercícios têm como objetivo “des-mecanizar” e “re-harmonizar” o corpo de modo a que este seja capaz de emitir e receber todas as mensagens de um universo possível (Boal, 1973/1998, p. 89). A segunda consiste em tornar o corpo expressivo, através de uma sequência de jogos em que cada pessoa aprende a comunicar com o próprio corpo, sem recorrer à linguagem verbal.

Para Boal (1973/1990), o exercício é entendido como movimento físico, respiratório e vocal, necessário ao reconhecimento do corpo, como complexa estrutura de músculos, nervos, na sua relação com outros corpos, objetos, espaços, velocidade e as suas interações. O exercício é um movimento do corpo sobre si próprio, enquanto que o jogo é o movimento expressivo do corpo e, por esse motivo, exige um/a outro/a para estabelecer a comunicação. De acordo com o autor, a diferença entre exercício e jogo é apenas didática, “na realidade, os jogos e exercícios (...) são antes de tudo joguexercícios, havendo muito de exercício nos jogos, e vice-versa” (Boal 1973/1998, p. 87).

Vários autores/as reconhecem a importância dos jogos no desenvolvimento de capacidades como a concentração, a criatividade, o pensamento crítico, a socialização e a capacidade de intervenção coletiva (Courtney, 2003; Dewey, 1934/1958; Koudela, 1992; Piaget, 1932/1994; Spolin, 1963/1992; Souto-Manning, 2011). O estudo de Souto-Manning (2011) mostrou que a prática de “joguexercícios” na formação de professoras/es “(...) not only demechanize the body, they also serve to demechanize (and to make meta-aware) our habitual mental actions” (p. 1006). Para a autora, a des-mecanização do corpo e da mente é fundamental para iniciar um diálogo crítico e uma ação coletiva transformadora.

No entanto, no presente estudo consideramos que, embora os exercícios corporais e de voz sejam fundamentais para des-mecanizar o corpo e a mente, uma vez que, como refere Boal (1973/1998), os movimentos dos corpos são pensamentos e os pensamentos também se exprimem corporalmente, é somente no campo do “jogo teatral” que se criam as condições de produção de uma leitura crítica e transformadora do mundo, no sentido proposto por Paulo Freire (1970, 1979). Neste sentido, a planificação da sessão 3, do módulo I, tinha como objetivo a familiarização do grupo em formação com os princípios e as regras do jogo teatral, tomando como referência o conceito de “jogo teatral” desenvolvido pela dramaturga norte-americana Viola Spolin (1963/1992). Para esta autora, o jogo teatral é um jogo social, cujo princípio organizador é a regra e o acordo do grupo na solução de um problema de atuação. A “solução de problemas”, o “foco”, ou ponto de concentração, a relação “palco/plateia” e a “avaliação” são procedimentos essenciais à prática do teatro como jogo social na estética teatral de Spolin (1963/1992).

A interiorização das “regras do jogo” através da prática do jogo teatral teve como resultado a constituição de um grupo de trabalho interativo, participativo e lúdico. Estavam, deste modo, reunidas todas as condições para passar à prática dos jogos de Teatro-Imagem, que compreendem os módulos II e III do roteiro da formação. Os jogos propostos para as sessões do módulo II tinham como objetivo a construção de modelos, enquanto que os jogos propostos para as sessões do módulo III tinham como objetivo a dinamização desses modelos. O Teatro-Imagem corresponde à terceira etapa – o teatro como linguagem – do Teatro do Oprimido (Boal, 1973/2005). Como já foi apresentado no Capítulo 3, o Teatro-Imagem tem como objetivo tornar visível um pensamento através de imagens, estáticas ou em movimento, criadas pela expressividade do corpo, sem usar a comunicação verbal. O modo de proceder consiste em criar uma imagem-modelo de um tema que se queira abordar. A partir desse modelo, pergunta-se a outros/as participantes, ou às/aos próprias/os criadoras/es desse modelo, se concordam com o modelo apresentado ou se propõem alterações. No caso de haver participantes que queiram transformar esses modelos, inicia-se o processo de dinamização do modelo até esgotar todas as possibilidades e alcançar-se um consenso entre o grupo. Quando se consegue um modelo unânime, pede-se ao grupo para construir uma “imagem ideal” sobre o tema dado. Quando se obtém a nova imagem, pede-se a qualquer participante que mostre a “imagem de trânsito”, isto é, a imagem que realiza a transformação de uma realidade (imagem real) numa outra, que seria a imagem ideal (Boal, 1973/1998).

O tema proposto para a criação dos modelos foi o tema “famílias”. As/os participantes eram convidadas/os a mostrar as imagens da rotina diária de uma “família”. Foram construídos três modelos de “famílias”: “famílias portuguesas”, “famílias estrangeiras” e “famílias alternativas”. A opção pelo tema “famílias” justifica-se pelo facto de a “família”, enquanto “construção ideológica” e “princípio de organização social”, funcionar, quer como um exemplo privilegiado de interseccionalidade na reprodução de relações desiguais de poder, quer como um desafio e um espaço de resistência a essas desigualdades estruturais (Collins, 1998, p. 63). O ideal de família tradicional continua a reproduzir sistemas de opressão e privilégio em função do género, raça, etnia, orientação sexual. Enquanto princípio de organização social, a retórica dos valores familiares tradicionais está presente noutras instituições sociais, como a Escola e o sistema educativo em geral, influenciando muitas das políticas públicas, nomeadamente, na área da educação, na área da saúde e das políticas de imigração.

O módulo IV – Interseccionalidades – tinha como objetivo jogar com imagens interseccionadas de posições sociais de privilégio e opressão, em função das categorias de género, raça, etnia, orientação sexual, de modo a compreender que estes sistemas de desigualdades estabelecem hierarquias, quer ao nível estrutural, quer ao nível experiencial e intersubjetivo. Por último, o módulo V – Avaliação-Ação-Investigação – foi elaborado a partir de dois objetivos: (1) avaliação da componente presencial da oficina de formação e (2) a apresentação dos projetos de intervenção na escola, a partir das metodologias desenvolvidas na oficina de formação, pelos/as participantes.

#### 4.3.2 Modelo de formação

A partir da revisão da literatura sobre os modelos de formação contínua de professoras/es, apresentada no Capítulo 2, o modelo desenvolvido neste estudo situa-se no quadro da “metáfora da re-imaginação” proposto por Sachs (2007). Para a autora, re-imaginar é a capacidade de interrogar e transformar discursos e práticas pedagógicas dominantes de uma forma criativa, autónoma e crítica. Neste sentido, a re-imaginação exige a formação de “comunidades críticas de pesquisa” no campo do ensino (Carr & Kemmis, 1986, p. 40) que desafiem os condicionalismos da educação e da formação que limitam o pensamento crítico e a autonomia das/os professoras/es enquanto investigadoras/es e produtoras/es de conhecimentos “válidos”. A escolha de uma metodologia de investigação-ação a partir de uma perspetiva interseccional na condução desta pesquisa implica, necessariamente, um modelo de formação em que o diálogo crítico, que acompanha todo o processo de investigação-formação, seja pensado como um processo de “(des)socialização” (Shor, 1992, p. 114). Este processo consiste em identificar, questionar e transformar os discursos e as práticas discursivas que reproduzem o sexismo, o racismo e o heterossexismo nas instituições escolares, quer ao nível micro, das relações interpessoais, quer ao nível macro, das relações estruturais de poder e de desigualdade na organização geral da instituição escolar.

De acordo Kennedy (2005), abordar as questões da educação e da formação a partir de relações de poder gera conflitos que devem constituir a base para que um verdadeiro diálogo crítico, quer entre as/os participantes da comunidade crítica de pesquisa, quer entre estes/as e a comunidade educativa, para que possa haver lugar a uma prática transformadora (p. 247). Ao contrário das abordagens mais tradicionais de formação contínua, a re-imaginação deve posicionar o/a professor/a no centro do seu processo de formação, atribuindo-lhe um papel ativo, quer na identificação de conteúdos a abordar e metodologias a utilizar, quer na produção de conhecimento e aplicação do mesmo em contexto educacional ou noutros contextos comunitários.

Contudo, re-imaginar a formação contínua de professoras/es implica ir além dos princípios teóricos que lhe subjazem e re-imaginar os métodos que melhor se adaptem a esse modelo. Neste sentido, é fundamental que a escolha dos métodos de investigação-ação-formação se enquadrem, em termos de objetivos, procedimentos e resultados a alcançar, na metáfora da re-imaginação. Nesta pesquisa, quer o método do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1973/2005), quer o Sistema dos Jogos Teatrais de Viola Spolin (1963/1992) permitiram operacionalizar essa metáfora.



## **CAPÍTULO 5 – ETAPAS DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO II**

### **Introdução**

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados referentes à quarta e quinta etapas do processo da investigação-ação: “implementação da ação” e “avaliação e acompanhamento”. A primeira etapa corresponde à descrição detalhada das atividades (jogos de Teatro-Imagem) e à apresentação e análise dos resultados obtidos na oficina de formação “O teatro na mediação de conflitos interculturais na escola: Uma ferramenta pedagógica”. A segunda etapa corresponde à avaliação da oficina de formação a partir dos resultados da análise dos dados obtidos na mesma e através de entrevistas individuais semiestruturadas, que foram realizadas após o término da componente presencial da oficina de formação.

### **5.1 Etapa 4 – Implementação da ação**

#### **5.1.1 Objetivos**

A partir da análise dos dados obtidos nas primeiras entrevistas individuais (E1) e dos objetivos da presente investigação, pretende-se, com esta oficina de formação, criar um espaço estético de reflexão e análise crítica sobre a reprodução de sistemas de opressão/discriminação e privilégio em função das categorias sociais de género, raça, etnia e orientação sexual, na sociedade e na escola, a partir de uma perspectiva interseccional (Anthias, 2013; Creenshaw, 1989). A questão que se coloca é perceber como é que os jogos de Teatro-Imagem podem contribuir para tornar visível essas estruturas de poder e de privilégio que reproduzem discursos e práticas racistas e hétero(sexistas). De acordo com Boal (1973/1998), embora o Teatro do Oprimido tenha como objetivo questionar e transformar atos individuais de opressão, ao nível experiencial e interpessoal, o objetivo maior centra-se no reconhecimento de estruturas de poder, historicamente situadas, que criam e perpetuam os sistemas de opressão. Mais do que um espaço de reflexão crítica, os jogos de Teatro-Imagem desafiam as/os participantes a transformar pela e na ação as práticas discursivas discriminatórias com as quais “convivem”, quer na sociedade, quer na escola. O teatro, como refere Boal (1973/2005), “não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente ‘ensaio’ da revolução” (p. 182)

#### **5.1.2 Procedimentos de recolha e análise de dados**

A componente presencial da oficina de formação teve início no dia 1 de outubro de 2012 e terminou no dia 5 de dezembro de 2012. Esta componente correspondeu a 25 horas de sessões presenciais conjuntas, embora, como já foi referido anteriormente, por iniciativa do grupo de formação a componente presencial tenha contabilizado 30 horas de formação, distribuídas por 7 sessões. Estas sessões foram realizadas na sala de teatro da escola onde a pesquisa foi realizada.

Parte da recolha e análise dos dados foi realizada no contexto da oficina de formação, quer

através das imagens teatrais construídas e dinamizadas pelas/os participantes, quer através dos momentos de análise e discussão dos resultados obtidos através dos jogos de teatro-imagem que se estabeleçam entre os/as participantes. Dennis (2009) designa estes espaços de conversação e reflexão por “interscene dialogues”, uma vez que ocorrem entre as cenas de improvisação dos jogos de imagem, produzindo uma “análise pública” (*public analysis*), isto é, “(...) the collaborative explorations into the meaning and identity constructions implicit in the scenes” (p. 73).

Neste sentido, ao contrário de outras formas mais tradicionais de análise dos dados, o método do teatro-imagem implica o envolvimento das/as participantes no processo de análise dos dados, de forma a que, frequentemente, a recolha de dados e a sua análise não possam ser separadas (Dennis, 2009). No presente estudo, o facto de se constituir uma plateia para cada cena improvisada permite que a construção dos dados, a sua recolha e análise sejam processos simultâneos, embora realizados por diferentes participantes. As imagens teatrais obtidas ao longo das sessões foram fotografadas e as análises públicas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Para além destes registos, as/os participantes elaboraram reflexões escritas sobre o processo e a investigadora principal registou as suas observações. Os dados obtidos foram organizados por sessões e por ordem de sequência.

Para a análise dos dados, foi realizada, num primeiro momento, uma análise hermenêutica que consiste numa “análise horizontal reconstrutiva” e numa “análise interativa sequencial”, de forma a obter uma compreensão mais profunda e articulada dos dados obtidos no contexto da formação (Dennis, 2009, p. 74). Num segundo momento, foi aplicada a análise crítica do discurso para (1) identificar os discursos produzidos pelas/as participantes através das imagens teatrais (modelos) e o modo como esses discursos se intersejam; (2) identificar os discursos dominantes, ou de resistência, que (re)produziram essas imagens e os seus efeitos discursivos; (3) compreender as transformações ou as reações discursivas a esses discursos dominantes, através dos discursos produzidos, quer no processo de dinamização das imagens teatrais, quer no processo de análise dos modelos e das dinamizações das imagens (*interscene dialogues*) realizadas pelas/os participantes.

### **5.1.3 Descrição das atividades com os jogos de Teatro-Imagem**

Nos jogos de teatro-imagem, quer a construção do modelo e a sua transformação (dinamização), quer a reflexão e a análise do processo de construção e dinamização das imagens fazem parte da estrutura do jogo, não podendo, por isso, ser desagregadas. Neste sentido, a descrição das atividades com os jogos de Teatro-Imagem realizadas no contexto da oficina de formação será apresentada de acordo com a estrutura sequencial dos próprios jogos – modelo/dinamização – incluindo os diálogos que ocorreram entre as/os participantes, com a participação da investigadora principal, nos momentos de avaliação dos jogos e na análise pública. Os resultados da meta-análise realizada pela investigadora principal, em relação aos dados obtidos em cada atividade realizada no contexto da oficina de formação, serão apresentados na secção que encerra a descrição de cada uma dessas atividades.

Em relação ao formato de apresentação da análise dos resultados dos dados obtidos no contexto da oficina de formação, optou-se por combinar o texto convencional das ciências sociais com o texto dramático/teatral. O recurso a dois gêneros de escrita, que combina arte e ciência, é um dos critérios de “validação” dos resultados desta investigação, propostos pelos/as defensoras/es do processo ou metodologia da “cristalização”, como foi apresentado no Capítulo 3 (Ellingson, 2009; Denzin, 2007; Richardson & St. Pierre, 2005).

O método do Teatro-Imagem constitui-se como um espaço estético que, por si só, possibilita a cristalização de práticas discursivas, através do processo de participação ativa de todas/os as/os participantes na construção e dinamização das imagens teatrais. À semelhança de um cristal, as imagens teatrais e a forma como elas são dinamizadas, funcionam como prismas “(...) that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns, and arrays casting off in different directions. What we see depends on our angle of repose” (Richardson & St. Pierre, 2005, p. 963).

A inclusão da escrita dramática na apresentação dos resultados obtidos na oficina de formação permite, por um lado, uma maior aproximação e compreensão do/a leitor/a em relação ao modo como se desenvolvem as várias etapas dos jogos de Teatro-Imagem e, por outro, abre mais espaço para a “voz” dos/as participantes que, através dos seus discursos, contribuíram, ativamente, para a produção e validação dos resultados da presente investigação, a partir das suas diferentes subjetividades, saberes e poderes. De forma a manter a sequência e o sentido dos diálogos em unidades de ação, foram realizadas várias leituras da transcrição dos diálogos que ocorreram no processo de formação que deu lugar, posteriormente, a um trabalho dramático sobre os dados. Este processo implicou a realização de alguns cortes nos diálogos que não abordavam diretamente o tema em análise e a inclusão de alguns dados em forma de didascálias.

#### **5.1.3.1 Sessões 1 e 2 – Introdução à dinâmica dos jogos teatrais**

As sessões 1 e 2 da oficina de formação tinham como objetivo principal desenvolver, quer as competências individuais, como a concentração, imaginação, espontaneidade, projeção da voz e a “des-mecanização” dos gestos e hábitos corporais, quer as competências de relacionamento em grupo, como a confiança, a partilha e a escuta (Boal, 1973/1998; Spolin, 1963/1992). As/os participantes foram convidadas/os a trazerem jogos tradicionais, ou outro tipo de jogos, para dinamizarem estas sessões iniciais. No início de cada sessão um participante da área de dança liderava os exercícios de aquecimento corporal e movimento criativo e uma participante da área do teatro dinamizava os exercícios de respiração, colocação e projeção de voz. As sessões seguintes começavam com este tipo de exercícios e com dois ou três jogos de dinamização de grupo, alguns sugeridos e dinamizados pelas/os participantes.

#### **5.1.3.2 Sessão 3 – Jogos teatrais**

Nesta sessão foram introduzidos três conceitos básicos dos jogos teatrais propostos por Spolin

(1963/1992): “Onde”, “Quem”, “O Quê” (pp. 81-82). Estes termos são usados em substituição dos termos teatrais “cenário”, “personagem” e “ação de cena”. De acordo com Spolin (1963/1992), a compreensão destes termos cria as condições para a focalização no tema/problema. Antes de realizar os jogos do Onde, Quem e O Quê é necessário fazer uma breve introdução ao significado dos termos na linguagem teatral. Neste sentido, a formadora/investigadora introduziu algumas perguntas para dinamizar um diálogo coletivo sobre os conceitos com o objetivo de que todos/as participantes adquirissem uma compreensão dos mesmos ou esclarecessem dúvidas que ainda tinham.

### **Diálogo 1**

(Onde, Quem, O Quê)

Formadora: Como reconhecemos o lugar onde estamos?

P5: Perguntamos a alguém.

P7: E se não encontrarmos ninguém?

P6: Procuramos placas de sinalização.

Formadora: E se não existirem pessoas ou placas de sinalização?

P1: Através de objetos que existam no espaço.

P4: Através dos objetos?

P10: Sim.

Formadora: Como distinguimos um escritório de uma sala de estar?

P11: Precisamente através dos objetos. Por exemplo, o escritório tem um computador e livros. A sala de estar tem sofás e televisão.

Formadora: E como sabemos que estamos numa cozinha?

P9: Tem um fogão, por exemplo.

P6: Um lava-loiça.

Formadora: Todos/as concordamos que reconhecemos um determinado espaço através dos objetos? O “Onde” (cenário) pode ser mostrado através da manipulação de objetos reais ou imaginários, como iremos experimentar nos jogos. Passemos ao termo “Quem”. Como identificamos as pessoas em termos de profissões?

P3: Pelo vestuário.

P12: Pela farda.

Formadora: A pessoa mostra quem é só através da roupa?

P2: Sim, um médico usa bata branca, um bombeiro tem um determinado tipo de capacete.

Formadora: E se estiverem fora do seu local de trabalho?

P11: Pela forma como agem, por exemplo, num concerto, se alguém se sentir mal, e estiver um médico presente, saberemos quem é pelo seu comportamento.

Formadora: E como reconhecemos o grau de parentesco ou de relação afetiva entre pessoas?

P3: O relacionamento entre mãe e filha é diferente do relacionamento entre duas colegas de trabalho.

Formadora: Concordamos, assim, que as pessoas mostram o Quem (personagens) através da forma como se relacionam com os/as outros/as e com as situações. Passando para o último termo que queremos abordar, “O Quê”, coloco a seguinte questão: Porque é que entramos na biblioteca da escola?

P3: Para consultar um livro.

P9: Trabalhar no computador, por exemplo.

Formadora: Tem sentido estar numa biblioteca sem fazer nada?

*(Várias/os participantes responderam que não em uníssono)*

Formadora: Concluímos, assim, que “O Quê” determina a ação. É a justificação para estarmos no “palco”.

A interiorização destes princípios básicos através do diálogo é um primeiro passo para a incorporação dos mesmos através do movimento do corpo. Com este objetivo, foram colocados em “jogo” os conceitos de “onde”, “quem” e “o quê”, conforme se apresenta abaixo.

#### 5.1.3.2.1 Jogo do “Onde, Quem, O Quê”

Formaram-se três grupos que tinham como tarefa mostrar uma personagem (“quem”) em ação (“o quê”) num espaço cénico (“onde”). Cada grupo estabelecia apenas o “onde” e “quem”, deixando “o quê” para improvisação. O tempo de preparação era de 5 minutos.

GRUPOS	ONDE	QUEM	O QUÊ
1(3 elementos)	Campo	Pai (mulher); Mãe (mulher); criança (mulher)	piquenique
2(4 elementos)	Café	3 amigas (mulheres); 1 empregado (homem)	lanche
3(4 elementos)	Salão de cabeleireiro	Cabeleireiro (homem); manicuro (homem); rececionista (mulher); cliente (mulher)	Corte de cabelo e tratamento de unhas

**Quadro 5.1.** Síntese dos resultados do jogo teatral “Onde, Quem, O Quê”

#### Avaliação

Como já referido no Capítulo 4, no sistema de jogos teatrais de Viola Spolin (1963/1992) a avaliação é um elemento fundamental. É o momento de estabelecer uma relação entre a “plateia” (os grupos que observaram o jogo) e o “palco” (o grupo em atuação), através da observação e da concentração na cena a partir das regras do jogo. A observação e a concentração no jogo permitem, posteriormente, a dinamização e a análise das imagens teatrais.

O foco do jogo consistia em mostrar o “onde”, “quem” e “o quê”. Após a apresentação da improvisação pelos grupos, as/os participantes reuniam-se novamente (dispondo de 10 minutos) com o seu grupo para fazerem a identificação dos elementos colocados, ou não, em jogo por cada grupo. Se houvesse acordo entre os elementos do grupo, escolhiam um/a porta-voz. Se não houvesse, cada elemento do grupo falava por si. O papel da formadora consistia em colocar algumas questões aos grupos sobre as imagens que foram mostradas, a partir do foco no “onde”, “quem” e “o quê”. O “onde” e “o quê” de cada grupo foram identificados facilmente, tal como se pode ver no quadro acima. Em relação ao “quem”, como as/os participantes podiam mostrar personagens que não correspondessem à sua “identidade de género” (e.g. as “mulheres” podem criar personagens “masculinas” e vice-versa) surgiram algumas dúvidas na identificação dos “sexos” e dos “géneros” das personagens que deram

origem ao seguinte diálogo:

## **Diálogo 2**

Formadora (*dirigindo-se aos grupos 2 e 3*): Como é que identificaram a personagem “pai” da performance do grupo 1?

Grupo 2: O pai carregava a cesta do piquenique. O pai só interagiu com a criança quando ela estava mais irrequieta.

Grupo 3: A criança, por norma, vai ao lado da mãe. A mãe é mais atenta no cuidado, o pai é mais distante. Se havia mãe, então a outra pessoa era o pai.

Formadora: Sintetizando, temos um casal com uma criança.

P9: Um pai e uma mãe não têm de ser necessariamente um casal, ou seja, um marido e uma esposa. Podem não ser casados, ou podem ser divorciados.

Formadora (*dirigindo-se aos grupos 1 e 3*): Muito obrigada pela observação e pela correção do estereótipo. Em relação à performance do grupo 2, como é que identificaram que são “três amigas” e não “três amigos” ou “amigas e amigos”?

Grupo 1: As mulheres são mais afetivas, tocam-se fisicamente, enquanto os homens batem nas costas. As mulheres cruzam as pernas (o participante que fez este comentário estava com a perna cruzada).

Formadora (*dirigindo-se aos grupos 1 e 2*): Por último, duas questões em relação à performance do grupo 3. Como é que identificaram “o cabeleireiro” e “o manicuro”? Como é que identificaram “o cliente”?

Grupo 1: Pela forma afetada com que gesticulavam.

Grupo 2: Se era um cabeleireiro e um manicuro, então o cliente era homem.

P7: Na minha opinião, a construção e a identificação das personagens foi feita através de estereótipos de género.

Grupo 1 (*participante que construiu a personagem “pai”*): Se tivesse adereços, como um bigode e um chapéu, teria sido mais fácil identificar o pai.

Formadora: Será que um pai com bigode e chapéu teria mostrado um comportamento menos estereotipado em função do género?

P11: Acho que não.

(poucas participantes concordaram com a opinião de P11)

## **Meta-análise**

Embora este jogo tivesse como objetivo compreender os princípios básicos da linguagem teatral, os resultados obtidos mostraram, como referiu uma participante, que “(...) a construção e a identificação das personagens foi feita através de estereótipos de género” (P7). Todos os grupos construíram as suas personagens e os relacionamentos entre elas, através de imagens estereotipadas de expressões, comportamentos e papéis atribuídos ao género (feminino/masculino; mulher/homem).

Em relação à improvisação do grupo 3, a personagem “cliente” e as personagens “cabeleireiro” e “manicuro” foram construídas através de imagens estereotipadas de masculinidade, no caso do cliente homem, que contrastava com a imagem estereotipada de feminilidade exagerada do cabeleireiro e do manicuro, identificada, pelo grupo 1, “pela forma afetada com que gesticulavam”. Neste discurso, as categorias de género (homem/masculino) e de “sexualidade” (heterossexualidade/homossexualidade) são mutuamente mobilizadas para construir/identificar duas personagens (manicuro e cabeleireiro) que

estão posicionadas fora do regime dos códigos da gramática heterossexual. Dentro deste regime, manicuro e cabeleireiro são profissões que se definem pela interseção da categoria de género – “afetado”, nem feminino, nem masculino – e a categoria da orientação sexual (homossexualidade). Note-se, por fim, que a palavra “homossexual” nunca surgiu nos discursos das/os participantes, sendo substituída por um, entre muitos dos seus “sinónimos”, o indivíduo afetado.

Em relação à construção das personagens pelo grupo 1 e pelo grupo 2, os resultados obtidos evidenciam, igualmente, a reprodução de um discurso normativo baseado na naturalização das diferenças entre papéis, comportamentos e expressões em função da binaridade do género. No modelo construído pelo grupo 1 esse discurso surgiu de uma forma mais acentuada e complexa, uma vez que as personagens faziam parte de uma família nuclear tradicional, desempenhando os seus papéis de pai e de mãe de acordo com as normas definidas para os respetivos géneros: o pai carregava o cesto do piquenique, enquanto a mãe levava a criança pela mão; a mãe cuidava da criança, enquanto o pai estava mais distante.

#### 5.1.3.2.2 Jogo de Imagem – Ritual 1

Ritual é um dos jogos do teatro-imagem que tem como objetivo revelar as relações desiguais de poder que são impostas através de códigos sociais que determinam as normas de conduta. De acordo com Boal (1973/1998), é importante descobrir os rituais de cada sociedade, porque eles são as “expressões visuais” dos sistemas de opressão (e privilégio) que estruturam todas as sociedades (p. 254).

Formaram-se três grupos a quem foi pedido que construíssem um ritual que mostrasse um dia de rotina de uma família, desde a hora em que se levantavam até à hora de dormir, usando apenas gestos e movimentos. A ritualização teria de ser feita de uma forma não realista, ou seja, as ações deveriam ser rápidas, sem entrar em pormenores. Antes do jogo, cada grupo dispunha de 5 minutos para definir o “onde”, o “quem” e “o quê” (ver quadro 5.2, abaixo). O “como”, isto é, os gestos, os movimentos e as suas sequências não devem ser definidos *a priori*, uma vez que se perderá a espontaneidade da ação (Spolin, 1963/1992) e em vez de construirmos uma “imagem real”, partindo das ideias que temos de uma determinada realidade, construiríamos uma “imagem da realidade”, partindo da realidade mediatizada pelo diálogo que se estabeleceria antes do jogo (Boal, 1973/1998).

GRUPO	ONDE	QUEM	O QUÊ
1(4 elementos)	Casa	Mãe (P2); Pai (P4); Filho (P10); Filha (P5)	Um dia de rotina de uma família
2 (4 elementos)		Mãe (P12); Pai (P11); Filho (P3); Criança (P12)	
3 (3 elementos)		Mãe (P6); Filha (P7); Filho (P1)	

**Quadro 5.2.** Síntese dos resultados do Jogo de Imagem Ritual 1

## Descrição dos modelos

### Grupo 1

**Mãe** (*doméstica*): Levanta-se rapidamente, faz a higiene pessoal a correr e acorda a filha e o filho. Prepara o pequeno almoço. Quando a filha e o filho saem para a escola, ela começa a passar roupa a ferro. Mais tarde, ela prepara o jantar, arruma a cozinha e pede à filha para a ajudar a pôr a mesa para o jantar. Procura ser afetiva com o filho, mas é mais com a filha. Depois do jantar, arruma a cozinha e continua a passar roupa a ferro.

**Pai** (*desempregado*): Levanta-se mais tarde e, a pedido da mãe, vai acordar o filho (que não se tinha levantado quando a mãe o chamou). Senta-se à mesa e, mesmo que a mulher reclame por ele estar sentado e não participar no trabalho doméstico, ele não se levanta. Enquanto a mulher passa a ferro, o homem lê o jornal e vê televisão até à hora de jantar. É ele quem pede o jantar à mulher. Interage com os filhos de uma forma autoritária. Depois do jantar, senta-se no sofá a ver televisão.

**Filho** (*estudante*): Adolescente e rebelde. Não ouve a mãe, nem o pai. Fica no quarto agarrado ao computador. Não participa, tal como o pai, das tarefas domésticas.

**Filha** (*estudante*): Adolescente e mais afetiva do que o irmão em relação à família. Ajuda a mãe a preparar o pequeno almoço. Quando volta da escola faz os trabalhos de casa, ajuda a mãe a pôr a mesa para o jantar e, depois, fica sentada ao lado do pai a ver televisão até à hora de se deitar, enquanto a mãe continua a passar a ferro.

### Grupo 2

**Mãe** (*doméstica*): Cuida do filho acamado, da filha pequena e das tarefas domésticas.

**Pai** (*empregado*): Partilha o cuidado com o filho acamado, cuida da filha e partilha as tarefas domésticas antes de ir para o trabalho e quando chega em casa.

**Filha**: Fica em casa durante o dia aos cuidados da mãe. Brinca com a mãe durante o dia.

**Filho**: Portador de uma deficiência, acamado, aos cuidados da família.

### Grupo 3

**Mãe** (*doméstica*): Levanta-se e acorda a filha e o filho. A filha ajuda-a a preparar o pequeno almoço. Mostra-se afetiva com a filha e com o filho (mais com a filha).

**Filha** (*estudante*): Adolescente. Mais velha do que o irmão. Tem uma boa relação com a mãe. Durante o jantar conversam e ficam a ver televisão juntas.

**Filho** (*estudante*): Adolescente. Levanta-se e vai para a mesa do pequeno almoço com os auscultadores nos ouvidos. Não dialoga, nem mostra afetividade com a mãe. Mais tarde, depois de mãe e filha preparem o jantar o adolescente agride a irmã quando esta o tenta convencer a ir para a mesa. A mãe interfere, pegando na mão do filho e sentando-o à mesa.

Depois do jantar, mãe e filha arrumam a cozinha e sentam-se abraçadas a ver televisão na sala, enquanto o filho fica sentado num canto, com os auscultadores nos ouvidos.



## Avaliação

O processo de avaliação é semelhante ao que foi realizado no jogo do “Onde”, “Quem”, “O Quê”, apresentado anteriormente, e constitui um primeiro momento de dinamização dos modelos construídos e apresentados pelas/os participantes. O diálogo abaixo descreve o modo como se processou a avaliação dos modelos.

### Diálogo 1

Formadora (*dirigindo-se aos grupos 1 e 2*): O grupo 1 mostrou “quem” eram através da forma como se relacionaram? Que tipo de família foi apresentada?

Grupo 2: Mostraram uma família tradicional: mãe doméstica e pai, desempregado, que se entregava a prazeres solitários, como ver televisão. No entanto, o pai, mesmo estando desempregado e não participando das tarefas domésticas era o chefe de família.

Grupo 3: Mostraram uma família tradicional, onde o homem e a mulher têm papéis estereotipados.

Formadora: (*dirigindo-se aos grupos 1 e 3*): Em relação ao modelo construído pelo grupo 2, qual o modelo de família que foi mostrado?

Grupo 1: Mostraram um casal homossexual feminino. O acamado era o ex-marido de uma das mulheres e teve um AVC. A filha ou era filha biológica de uma das mulheres e do pai acamado, ou era adotada por uma delas.

Formadora: A criança não poderia ser filha biológica só de uma das mulheres?

P5 (*participante do grupo 1*): Sim, daquela que vai trabalhar.

Grupo 3: Mostraram uma família com tendências tradicionais. A mãe era doméstica e estamos divididas em relação à identificação do outro elemento do casal, que tanto pode ser outra mãe, como um pai. O dependente também pode ser um jovem ou um idoso.

P1 (*participante de grupo 3*): Não ser uma família heterossexual não interessa nada.

Formadora (*dirigindo-se aos grupos 1 e 2*): Por último, temos um modelo de família apresentado pelo grupo 3. Que tipo de família mostraram?

Grupo 1: Mostraram uma família monoparental. Uma mãe, um filho e uma filha.

Formadora: Como é que identificaram o filho e a filha?

Grupo 1: O filho mostrou um comportamento rebelde. Colocou um boné e estava sempre com os auscultadores nos ouvidos.

P10 (*participante pertencente ao grupo 1*): Eu discordo da opinião do grupo. Para mim não vi nada que representasse o género dos filhos ou das filhas.

Grupo 2: Mostraram uma família monoparental. Não identificámos se eram duas filhas, dois filhos, ou um filho e uma filha. A pessoa que cuida dos/as filhas/os pode ser a mãe, mas também pode ser a avó ou uma tia.

Formadora: E porque é que não pode ser um pai, um avô, ou um tio?

P8 (*participante pertencente ao grupo 2*): Não podia ser o pai, pelos gestos e pela forma de lidar com os filhos. Porque a mãe era meiga e não agredia.

## Meta-análise

Em relação aos modelos de família construídos pelas/os participantes neste jogo, não se verifica uma grande diferença em relação ao tipo de modelo de famílias apresentados no jogo do “onde”, “quem”, “o quê”. As personagens foram construídas a partir de estereótipos de género e de

heterossexualidade, à exceção do modelo construído pelo grupo 2, identificado como “um casal homossexual feminino”, pelo grupo 1, e levantando dúvidas ao grupo 3, “(...) em relação à identificação do outro elemento do casal, que tanto pode ser outra mãe, como um pai”. A opção do grupo 2 pela divisão das tarefas domésticas na construção das suas personagens, embora mantendo as características de uma família nuclear tradicional, constitui-se como um discurso de resistência em relação à desigualdade estrutural na partilha de tarefas domésticas entre mulheres e homens.

Embora a personagem tivesse alguns adereços para tornar mais evidente a sua identidade de género (chapéu e gravata), o facto de não ter sido mostrado uma divisão das tarefas domésticas em função do género, levou os outros grupos a concluir que se tratava de um casal homossexual, que, de acordo com o discurso normativo e estereotipado, partilha todas as tarefas domésticas. Nesta primeira avaliação dos modelos, optou-se por não revelar o tipo de família construída pelo grupo 2, com o objetivo de usar esse exemplo nas futuras dinâmizações que iríamos realizar sobre estes modelos de família.

Importa referir, ainda, que nesta terceira sessão observei que o grupo interagiu melhor, no sentido de (1) estarem mais empenhadas/os em solucionar, conjuntamente, o problema em jogo; (2) respeitarem o tempo de fala do/a outro/a, sem interromper; (3) não fazerem comentários negativos sobre as imagens teatrais construídas expressas pelos/as colegas; (4) não chegarem atrasados à oficina de formação. A partir destas observações pode considerar-se que se tinha formado um grupo de trabalho interativo e responsável.

#### **5.1.3.2.3 Jogo de Imagem cinética<sup>105</sup>**

A partir dos modelos construídos no jogo anterior e da avaliação sobre os mesmos, foi proposto que cada grupo criasse três imagens cinéticas, uma sobre o ritual da sua família e duas sobre o ritual da família dos outros dois grupos. Para Boal (1973/1998), a imagem ritual ainda é uma reprodução muito próxima dos movimentos do quotidiano, enquanto que a imagem cinética se afasta da imagem da realidade para revelar a realidade da imagem, ou seja, a imagem do significado, aquilo que revela a “essência” da imagem e não a aparência (p. 265).

As imagens cinéticas criadas pelos grupos foram fotografadas para serem dinamizadas noutra sessão. Embora sendo difícil traduzir uma fotografia em palavras, segue-se uma pequena descrição de cada uma delas, destacando-se os elementos mais importantes para o presente estudo.

---

<sup>105</sup> Técnica de imagem nº 10, proposta por Boal (1973/1998, pp. 265-266).

## **Descrição das imagens cinéticas**

### **Grupo 1**

#### **(Auto) Imagem cinética**

A mãe a passar a ferro, com uma expressão cansada; o pai sentado no sofá com a filha, apontando o comando da televisão e olhando fixamente para o écran; o filho no quarto ligado ao computador

#### **Imagem cinética do grupo 2**

O pai, o filho acamado e a filha, deitados/a, a dormir. A mãe, de joelhos, a rezar.

#### **Imagem cinética do grupo 3**

A mãe e a filha sentadas a dar um beijo e o filho a tomar banho de chuveiro.

### **Grupo 2**

#### **(Auto) Imagem cinética**

O pai, a mãe e a filha a cuidarem do filho acamado.

#### **Imagem cinética do grupo 1**

Todas/os em círculo, afastadas/os, de costas uns/umas para os/as outros/as. O pai e a filha estão com o comando de televisão na mão, olhando fixamente para o monitor. O filho está de costas para a plateia, numa posição de quem está a teclar. A mãe, segurando o ferro de passar roupa, olha fixamente para o espaço vazio.

#### **Imagem cinética do grupo 3**

Mãe e filha estão em pé, abraçadas. De costas para elas está um participante que aponta o dedo para o filho, de forma autoritária. O filho está sentado no chão numa posição irreverente e provocadora.

### **Grupo 3**

#### **(Auto) Imagem cinética**

Mãe e filha estão sentadas no sofá a ver televisão, numa atitude de carinho entre ambas. O filho está afastado delas, deitado com os auscultadores nos ouvidos e a digitalizar no teclado do telemóvel.

#### **Imagem cinética do grupo 1**

A mãe, o pai e o filho estão sentada/os em roda, de costas uma/uns para a/os outra/os. A mãe mostra o gesto de passar a ferro, o pai olha fixamente para a televisão, com o comando na mão, e o filho está ligado ao computador.

#### **Imagem cinética do grupo 2**

A mãe, o pai e a filha cuidam do filho acamado. A mãe alimenta o filho, o pai segura o jovem e a filha acaricia-o.

Estas imagens cinéticas serão dinamizadas na sessão 6, uma vez que a dinamização de imagens,

no sentido referido por Boal (1973/1998) exige que se tenha adquirido capacidades de expressão corporal e de interação em grupo, o que, nesta sessão, ainda não estão suficientemente desenvolvidas. Para além deste aspeto, a possibilidade de retomar um jogo na penúltima sessão da formação tem a vantagem de compreender as etapas que foram percorridas, quer em termos de funcionamento do grupo, quer em termos individuais.

### 5.1.3.3 Sessão 4 - Jogo de Imagem – Ritualização de culturas<sup>106</sup>

Formaram-se três grupos. Cada grupo recebeu um papel com a origem cultural de uma família: angolana, brasileira e iraniana. O tema de improvisação era mostrar o quotidiano de cada família. A cena começava no momento de acordar e terminava quando toda a família estivesse deitada. O grupo definia o *Quem*, *Onde* e *O Quê*. O tempo de preparação foi de dez minutos.

GRUPOS	ONDE	QUEM	TIPO DE FAMÍLIA
1(3 participantes)	Casa/campo	Avó (P11); Mãe (P2); Criança (P9)	Família rural de mulheres (angolana)
2(4 participantes)	Casa/floresta/rio	Mãe (P8), Filha (P7), Filho (P12); Pai, “chefe de família” e “chefe da tribo” (P3)	Família indígena (brasileira)
3(3 participantes)	Casa	Mãe (P1), Pai (P6), Filha (P4)	Família xiita urbana (iraniana)

**Quadro 5.3** Síntese dos resultados do jogo de imagem ritualização de culturas.

## Descrição dos Modelos

### Grupo 1 – Família angolana

Uma “família rural angolana”, composta por três elementos, a avó, a mãe e a filha. A mãe preparava a refeição da manhã, lavava caldeirões e depois fiava. A avó recolhia lenha, frutos e folhas e a filha, depois da escola, ajudava a avó nas tarefas domésticas. No fim do dia dançavam. Comiam no chão, com a mão, e dormiam no chão.

### Grupo 2 – Família brasileira

Uma “família indígena” composta por quatro elementos, a mãe, a filha, o filho e o pai, “chefe de família”, “patriarca” e “chefe da tribo”. A filha ajudava a mãe a coletar frutos e folhas e o filho ajudava o pai na pesca. Pescavam à linha dentro de uma piroga. Comiam no chão, com a mão e dançavam depois do jantar, uma dança “tribal”. O pai contava histórias antes de se deitarem. Dormiam

<sup>106</sup> Adaptação minha da técnica de imagem nº 3 e nº 8 propostas por Boal (1973/1998, pp. 244-248 e pp. 260-264).

no chão, separados.

### **Grupo 3 – Família iraniana**

Uma “família xiita” composta por três elementos: mãe, que cuida do marido, abanando-o e massajando-lhe os pés. O marido, que faz a higiene corporal (desde limpar o nariz até arranjar as unhas e, também, rezava e lia o Corão. Uma filha em idade escolar.

### **Avaliação**

#### **Diálogo 1**

*(sobre o modelo da família angolana)*

Formadora: Que tipo de família foi apresentado? Mostraram quem eram através da forma como se relacionaram?

Grupo 2: Uma família monoparental angolana que vive no campo. Identificámos a avó, a mãe e a filha.

Formadora: Como é que identificaram o “género” das personagens?

Grupo 2: Porque desempenhavam tarefas femininas: usavam o pilão e faziam as tarefas domésticas.

Grupo 3: As tarefas domésticas eram marcadamente femininas. E o modo como se relacionavam entre si era muito afetivo.

Formadora *(para o grupo 1)*: Esta família rural de mulheres representa todas as famílias de mulheres que existem em Angola?

P11 *(participante do grupo 1)*: Não. Existem famílias que vivem na cidade e, por isso, são diferentes. Entre uma família citadina angolana e uma família citadina europeia não há grandes diferenças.

Formadora: E entre uma família rural angolana e uma família rural portuguesa ou europeia existem diferenças? Em que é que difere uma família rural angolana de uma família rural portuguesa?

P2 *(participante do grupo 1)*: O uso do pilão.

Formadora: As famílias rurais portuguesas dormem e comem no chão? Comem com a mão?

P2 *(participante do grupo 1)*: Atualmente não.

Formadora *(para o grupo 1)*: Porque é que escolheram uma família monoparental?

P11: O grupo partiu do princípio que em Angola existem muitas famílias monoparentais, uma vez que morreram muitos homens na guerra e morrem muitos de SIDA.

Formadora *(para o grupo que mostrou a família angolana)*: Alguém do grupo já experimentou usar um pilão?

Grupo 1: Não.

Formadora: Usar o pilão é um trabalho coletivo, porque exige muita força. Quem são as famílias, atualmente, que moem a farinha?

P11: É mais saudável moer a farinha na hora. Sabe melhor. É orgânico.

Formadora: Se vemos uma mulher, principalmente sozinha, a moer a farinha no pilão, não será porque estamos perante uma família de uma classe socioeconómica muito baixa? Haverá famílias rurais de mulheres que têm empregadas/os que podem moer a farinha, ou que a podem comprar moída numa mercearia?

Grupo 1: Sim, mas não pensámos nisso.

*(sobre o modelo da família brasileira)*

Formadora: Que tipo de família foi apresentado? Mostraram quem eram através da forma como se relacionaram?

Grupo 1: Uma família indígena tradicional. Não tinham utensílios de cozinha, coletavam folhas e frutos e faziam o fogo. O pai era o chefe de família, pescava e caçava com o filho.

Formadora: Como identificaram que era o filho? (o filho era representado por uma participante).

Grupo 1: Era um rapaz, porque a criança era puxada pelo mais velho para entrar na piroga.

Grupo 3: O filho vai à pesca com o pai, na piroga.

Formadora: E como é que identificaram que era uma filha e não um filho?

Grupo 1: Porque a filha ficou com a mãe a tratar da casa e a apanhar frutos.

Formadora: E como identificaram a mãe e o pai?

Grupo 3: O pai caçava, pescava, pintava a cara, fumava e contava estórias.

Grupo 1: A mãe tratava das tarefas domésticas.

Formadora (*para o grupo 2*): E porque é que só o pai contava estórias?

P3 (*personagem chefe de família do grupo 2*): Porque só a caça e a pesca davam uma estória.

(*algumas participantes reagiram a esta posição do participante, considerando-a machista e uma participante formulou a pergunta diretamente para P3*)

P11 (*participante do grupo 1*): E a mãe não tem estórias para contar a partir das suas tarefas?

P3 (*“reconhecendo o “politicamente incorreto”*): Claro que tem... mas ali aconteceu ser o pai que contava as estórias.

Formadora: Esta família representa todas as famílias brasileiras?

Grupo 1: Não, porque a família mostrava índios “abrutalhados”.

Grupo 2: Agiam como se fossem macacos.

(*sobre a família iraniana*)

Formadora: Que tipo de família foi apresentado? Mostraram quem eram através da forma como se relacionaram?

Grupo 1: Uma família muçulmana tradicional. O pai era o chefe de família e a mãe era doméstica e submissa, e uma filha.

Grupo 2: Identificámos o mesmo tipo de família e as mesmas personagens.

Formadora: Como identificaram que era uma filha e não um filho? (*a filha era representada por um participante*).

Grupo 2: A personagem (filha) fazia xixi à menina e também alisou o cabelo para parecer uma menina.

Grupo 1: A filha também colocou um véu na cabeça.

P1 (*personagem mulher/mãe/cônjuge do grupo 3*): Eu queria acabar a improvisação, porque não me sentia bem no papel. O que eu fazia era agradar ao marido, sentia medo.

P6 (*personagem homem/pai/cônjuge*): Foi difícil fazer de homem e, por isso, tive de recorrer a alguns estereótipos, como, por exemplo, mostrar que usava barbas compridas, fazer a higiene matinal, pôr a família a rezar. Eu queria rezar sozinho e ela só me queria lavar os pés. Foi demasiado submissa.

P4 (*personagem filha*): Queria dizer que mostramos uma família árabe xiita.

P3 (*participante do grupo 1*): A primeira vez que vi uma mulher de burka (xiita) e luvas pretas foi em Marraquexe. Foi muito impressionante. Talvez fosse uma mulher imigrante ou refugiada.

P11 (*participante do grupo 1*): Porque é que pensaste logo que era uma mulher imigrante ou refugiada e não uma turista?

P3: Na altura foi o que me ocorreu.

Formadora: Este modelo de família iraniana podia ser um modelo de família portuguesa?

Grupo 3: Não poderia representar uma família portuguesa, é diferente, pela religião.

(*Neste ponto, a formadora propôs que se refizesse o modelo do ritual de um dia de rotina de uma família*)

*portuguesa construído pelo grupo 1 na sessão anterior. Seguidamente, o diálogo foi retomado)*

Formadora: Quais são as diferenças e as semelhanças entre o modelo de família iraniana e este modelo de família portuguesa que acabámos de rever?

P1: O homem não faz nada, mas não notei a subserviência da mulher, nem o medo. Na família iraniana a mulher só quer agradar ao homem.

P11: E na família portuguesa não podemos encontrar as duas situações? O medo e a subserviência?

P6: A dinâmica de funcionamento dessas famílias é muito parecida. São famílias tradicionais patriarcais. Não há diferenças.

Formadora: Penso que a grande diferença é a classe social. A mulher não realizou nenhuma tarefa doméstica.

P4: Sim, pensámos numa família abastada, ligada ao negócio do petróleo.

P7: A ideia que nós temos de família iraniana e de família portuguesa é essa. São essas as imagens que nós temos da realidade, não que a realidade seja essa.

Formadora: Se a escola não desafiar os estereótipos e os preconceitos, ela está a reproduzir esses modelos estereotipados de culturas e de modelos de família tradicionais.

P3: Mas não temos hipótese. As leis é que têm de mudar.

P11: Mas ser professora e professor não implica desafiar as normas? Promover a mudança social?

## **Meta-análise**

Os modelos de família construídos pelos grupos mostram a “realidade das imagens” que as/os participantes têm sobre diferentes culturas. Embora não tivesse sido dada nenhuma instrução sobre o território/país em que essas famílias pudessem habitar, as/os participantes optaram por situar as famílias nos seus países de origem - Angola, Irão, Brasil - como se não existissem famílias angolanas, brasileiras e iranianas a viver em Portugal. Acentuando essa distância espacial, as imagens das famílias mostram, particularmente no caso da família angolana e da família brasileira, uma ideia de família arcaica, primitiva, selvagem, que reproduz um discurso colonialista baseado numa visão de mundo dividido entre norte e sul, desenvolvimento e subdesenvolvimento, ricos e pobres, civilizados e selvagens, brancos/as e negras/os. A escolha de uma família angolana monoparental rural e pobre e a escolha de uma família brasileira, indígena, pobre e selvagem (que come no chão e dorme no chão) mostra como o discurso colonialista produz e reproduz uma imagem negativa das culturas e dos povos que foram colonizados, embora, paradoxalmente, tenham permanecido, no nosso imaginário, selvagens. Embora o colonialismo português, enquanto sistema político, tenha dado lugar a processos de descolonização durante as décadas de 1960 e 1970, o discurso colonialista sobreviveu a esse processo, continuando a reproduzir e a sustentar sistemas de opressão e privilégio, quer ao nível individual e interpessoal, quer ao nível das estruturas sociais (Perry, 2012).

Transpondo este discurso colonialista para o contexto escolar, há uma tendência para tratar grupos ou povos que foram historicamente colonizados ou oprimidos como “entidades unitárias e monolíticas” (Nash, 2008). Nas primeiras entrevistas, as/os participantes identificaram os seus e as suas alunas/os negros/as como “africanas/os”, não atendendo à especificidade e diversidade de culturas de

cada país africano e às diferentes posições sociais que cada um/a desses/as alunos/as ocupam na sociedade em que estão inseridas/os, em função da raça, género, etnia, classe, entre outras e o modo como essas categorias se intersejam para configurar as suas experiências de vida.

Contrariamente ao modelo das famílias brasileira e angolana, a família iraniana pode enquadrar-se numa imagem normativa de família abastada que vive dos rendimentos do petróleo. O que chama a atenção, num primeiro momento, é o facto de quer o Brasil, quer Angola serem, igualmente, países produtores de petróleo, no entanto, talvez pelo facto de terem sido colónias portuguesas, essa imagem de família que vive dos rendimentos do petróleo não tenha surgido na “imaginação” dos/as participantes. Embora a “classe social” tenha sido a categoria que diferenciou o modelo de família iraniana dos outros modelos de família, a forma como se mostram as relações de género são idênticas, embora se manifestem de forma diferente.

As personagens mulheres das famílias brasileira e angolana são construídas através do desempenho de tarefas atribuídas ao género “feminino”, enquanto a mulher iraniana foi construída a partir de um discurso essencialista, normativo, que retrata as mulheres que pertencem ao “Oriente Médio” como mulheres oprimidas, obrigadas a usar um véu ou uma burka, a mutilar os órgãos genitais e a partilharem o seu marido com outras mulheres (poligamia). Para o “Ocidente esclarecido”, estas mulheres, e a cultura onde elas estão inseridas, são menos avançadas do que a “nossa”. A forma como foi construída a imagem da mulher iraniana parece ter mobilizado esse discurso, mostrando uma mulher cuja função consiste em agradar ao marido.

Esta imagem de dependência e passividade que se constrói sobre a “mulher árabe” ou “muçulmana” está presente na forma como um participante (P3) relatou a primeira vez que viu uma mulher de burka e luvas pretas em Marraquexe: “(...) Foi muito impressionante. Talvez fosse uma mulher imigrante ou refugiada”. Uma participante (P11) contestou o colega, perguntando-lhe: “Porque é que pensaste logo que era uma mulher imigrante ou refugiada e não uma turista?” e a resposta do participante só poderia ser “Na altura foi o que me ocorreu”. O que nos “ocorre” muitas vezes é fruto das imagens (estereotipadas) que contruímos sobre outras culturas, outras sexualidades, outras raças e etnias. Um dos efeitos destes discursos é, de acordo com Asher (2007), a reprodução de “(...) stereotypes and ‘us’-and-‘them’ binaries, continues to essentialize identities, and denies multiplicities and nuances (p. 65).

Neste jogo, à semelhança dos anteriores, as imagens da família foram construídas em função das desigualdades de género na divisão ou partilha das tarefas domésticas. No entanto, durante a avaliação surgiram alguns discursos de resistência em relação a algumas posições assumidas durante a discussão sobre a construção dos modelos de família. Por exemplo, quando a formadora pergunta, em relação à família indígena brasileira, porque é que só o pai é que contava histórias e o participante, que tinha construído essa personagem, respondeu “Porque só a caça e a pesca davam uma história” (P3),



várias participantes reagiram, considerando que a resposta era machista. Uma das participantes colocou a pergunta que era necessária ser feita naquele momento: “E a mãe não tem estórias para contar a partir das suas tarefas?” (P11). O participante (P3) concordou imediatamente com a observação da participante (P11) e justificou-se da seguinte forma: “(...) mas ali aconteceu ser o pai que contava estórias”. Esta justificação merece uma breve análise. Primeiro, ela entra em contradição com a resposta anterior dada pelo participante, quando afirma categoricamente que “(...) só a caça e a pesca davam uma estória”; segundo, o participante não reconheceu que a opção por ser o pai a contar estórias, não aconteceu por acaso, mas faz parte de um discurso normativo sobre “an imagined traditional family”, usando a expressão de Patricia Collins (1998, p. 62). De acordo com a autora, este ideal de família tradicional pressupõe uma estrutura autoritária específica, nomeadamente, o pai, chefe de família e provedor do sustento da mesma e a mãe/esposa doméstica. O papel da mulher é cuidar da casa e dos filhos, em primeiro lugar, e o lugar do homem é na esfera pública do trabalho, no mundo dos acontecimentos sociais, das grandes mudanças que, ao contrário da esfera privada, caracterizada pela rotina, constituem o material interessante para as estórias que se podem contar às/aos filhas/os no regresso a casa; terceiro, a imagem que o participante construiu da sua personagem desafiou, por um lado, o participante a refletir sobre a “realidade da sua imagem” de pai e de família, informada por um discurso normativo baseado na desigualdade de género (Boal, 1973/1998) e, por outro, criou um espaço de contestação e de resistência das participantes (mulheres) a esse discurso.

Nesse espaço de contestação, podemos incluir um outro discurso de resistência à forma como foram construídas as imagens da família indígena brasileira em termos culturais. O grupo 1 considerou que “(...) a família mostrava índios brutalizados” e o grupo 2 considerou que “Agiam como se fossem macacos”. Tal como já foi referido anteriormente, a imagem desta família reproduz um discurso de cariz colonialista que faz uma demarcação nítida entre “nós”, os/as civilizados/as, e “as/os outras/os”, os/as selvagens.

Os discursos de resistência também podem surgir no momento em que a improvisação está a decorrer, através de pensamentos ou emoções, sem precisar de palavras. Esta é uma das funções do teatro-imagem, “(...) [to] invite participants to play in the space between aesthetic representation and social reality for the purpose of developing counter-hegemonic stories, identities and subjectivities” (Perry, 2012, p. 103). No momento de avaliação e análise dos modelos a participante (P1, personagem cônjuge da família iraniana) descreveu o que sentiu no momento da improvisação, em relação à personagem que desempenhou: “Eu queria acabar a improvisação, porque não me sentia bem no papel. O que eu fazia era agradar ao marido, sentia medo”. O medo que a participante sentiu é uma emoção que ultrapassou o espaço da representação estética, para se constituir como um sentimento de resistência a uma realidade social reconhecida pela participante e da qual ela, enquanto mulher, faz parte.

O facto das/os participantes considerarem que o modelo de família iraniana e o modelo de família portuguesa (modelo construído na sessão 3, pelo grupo 1) eram muito diferentes levou a

formadora a propor que se refizessem esses modelos. No momento de avaliação desses modelos, as participantes referiram algumas semelhanças entre as famílias, nomeadamente, em relação à desigualdade de género na partilha das tarefas domésticas, particularmente, no relacionamento com as/os filhas/os, em termos de cuidado e afeto. As participantes estavam divididas em relação às semelhanças entre as imagens de opressão das duas mulheres, acabando por haver uma concordância generalizada com a participante (P6) que concluiu a discussão afirmando que “A dinâmica de funcionamento dessas famílias é muito parecida. São famílias tradicionais patriarcais. Não há diferenças”. A única diferença, na opinião da formadora, reside no estatuto social e económico das duas famílias.

Por último, importa fazer uma referência ao comentário de uma participante (P7) sobre os modelos das imagens da família iraniana e da família portuguesa: “Mas a ideia que nós temos é essa. São essas as imagens que nós temos da realidade, não que a realidade seja essa”. Através deste comentário, a participante mostrou ter compreendido o princípio básico das técnicas do Teatro do Oprimido: “A imagem do real é real enquanto imagem”, por isso, “devemos trabalhar com a realidade da imagem, e não a imagem da realidade” (Boal, 1998, p. 233).

#### 5.1.3.4 Sessão 5 – Jogo de Imagem – Ritual 2

Este jogo é uma variante do jogo de imagem Ritual já utilizada no modelo 1 da sessão 3 da oficina de formação (Boal, 1973/1998, pp. 260-264). Os/as participantes foram convidados/as a criar modelos de imagens de famílias não tradicionais (ver síntese dos resultados no quadro 5.4) e, para além da linguagem não verbal, poderiam usar algumas palavras, isoladas, ou pequenas frases. Contudo, não deveriam estabelecer um diálogo verbal.

GRUPOS	ONDE	QUEM	TIPO DE FAMÍLIAS
1(3 elementos)	Casa/campo	Mana 1 (P1); Mana 2 (P6); Mana 3 (P9); Mordomo (P10)	Família de irmãs e mordomo
2(3 elementos)	Sala/cozinha de uma casa	Irmã 1 (P5); Irmã 2 (P7); Irmã 3 (P11)	Família de irmãs
3(4 elementos)	Pensão de estudantes	Estudante portuguesa (P12); Estudante espanhol (P3); Estudante russa (P8); Estudante alemã (P2)	Grupo de estudantes (Erasmus) de várias nacionalidades

**Quadro 5.4** Síntese dos resultados do jogo de imagem Ritual 2.

#### Descrição dos modelos

##### Grupo 1

Três “manas” na terceira idade, uma delas com problemas de locomoção e um mordomo que era tratado como empregado-escravo. Uma das manas era muito autoritária e as outras eram submissas.

O mordomo tinha a intenção de envenenar as irmãs, mas só uma bebeu o chá envenenado.

## **Grupo 2**

Três irmãs que partilhavam as tarefas domésticas. Uma limpavam a casa, outra cozinhava e uma fazia massa de cimento e carregava os baldes. Cada personagem mostrava que fazia aquilo que gostava. Noutra cena, uma pintava um quadro, descansava no sofá, talvez a ouvir música, e a outra chega, sorridente, com as compras.

## **Grupo 3**

Uma estudante portuguesa que recebe o/as outro/as estudantes do programa Erasmus em sua casa. Apresentaram-se e sentaram-se à volta de uma mesa para conversarem e partilharem uma pequena refeição. O estudante espanhol era o que falava mais. A estudante portuguesa não se sentava, porque estava sempre a servir os/as outros/as estudante/s. Falaram de política e da situação de crise que se vivia em Portugal. O estudante alemão mostra um comportamento muito agressivo e a estudante russa fala uma língua inventada, como se fosse a língua russa.

## **Dinamização por substituição**

Antes de fazermos a avaliação dos modelos foi pedido a cada grupo para refazer o seu ritual. Quando um/a participante dos outros grupos queria substituir uma personagem que estava em ação, dizia “stop” e ocupava o lugar da personagem que queria transformar. As mesmas personagens podiam ser substituídas várias vezes por participantes diferentes. O objetivo desta dinamização consiste em transformar o comportamento de uma personagem, mas sem alterar a identidade da mesma. Após terem sido esgotadas as substituições das personagens, iniciou-se o momento de avaliação dos modelos e das dinamizações (diálogo 1), seguido da análise e discussão dos resultados obtidos (diálogo 2).

## **Avaliação**

### **Diálogo 1**

*(sobre o modelo do grupo 1)*

Formadora *(para o grupo 2)*: Que tipo de família foi mostrada pelo grupo 1?

Grupo 2: Eram três manas velhotas e um mordomo que tentou matá-las todas, mas só conseguiu matar uma.

Formadora: Mostraram o género das personagens?

Grupo 2: O mordomo era um homem e as “manas” eram mulheres.

P11 *(participante do grupo 2)*: No início não percebia muito bem o papel do elemento masculino. Pensei que fosse um irmão, bom, era escravizado de qualquer forma. Há medida que o tempo foi passando, houve uma definição maior, mas mesmo assim, não com total clareza. Podia ser um irmão.

*(sobre as dinamizações do modelo do grupo 1 pelo grupo 2)*

P11: Eu substitui a mana que dava instruções na família. Instruções severas, austeras, que não me agradavam. E, por isso, fui transformar essa atitude.

Formadora: Que atitude? O que é que querias transformar?

P11: Era uma atitude de superioridade para com a pessoa que servia a família e a palavra “servir” está a ser empregue intencionalmente. E uma atitude de minorização relativamente às irmãs. As irmãs não eram autónomas na sua atitude, na sua forma de estar. E a relação com a pessoa que tratava delas era uma relação de superioridade/inferioridade, tinha que estar ao seu serviço e às vontades e aos caprichos da pessoa, portanto, tentei transformar o autoritarismo em respeito e pôr as irmãs a tirar o “rabinho” da cadeira, ou do sofá e a ir fazer as coisas.

P5: Eu quando alterei a personagem da mana submissa foi mesmo intencional, porque ela estava a fazer croché e sentadinha ali no chão. E depois eu mudei, transformei-a numa pessoa mais nova, mais capacitada.

Formadora: Porque é que sentiste necessidade de transformar a personagem numa personagem mais nova?

P5: Porque eu não vejo as pessoas idosas inúteis e ela estava... e elas estavam a representar, as três, aquelas velhas gagás, desculpem lá o termo, aquelas velhas que não fazem nada. Antigamente aquelas velhas que se sentavam, passavam o dia a fazer croché, que já não se usa hoje em dia, que as pessoas são mais ativas.

Formadora: Mas essa imagem de mulheres a fazer croché representa todas as mulheres idosas de antigamente?

P11: Não representa, mas é a realidade da nossa imagem, ou seja, é um estereótipo de mulher idosa.

P5: Sim, é uma imagem que nós fomos construindo ao longo da vida, através da forma como as mulheres idosas são representadas, as avós, que fazem croché e contam estórias às crianças.

Formadora: E também uma imagem de avós que vivem na cidade, que tiveram oportunidade para aprender e praticar o croché, ao contrário da maioria das mulheres trabalhadoras rurais.

*(Em relação ao modelo do grupo 1)*

Formadora *(para o grupo 3)*: Que tipo de família foi mostrada pelo grupo 1?

Grupo 3: Fizemos a mesma análise do grupo 2, em relação ao tipo de família e ao género das personagens.

P3 *(participante do grupo 3)*: Aquilo que mais me impressionou foi a cumplicidade das duas irmãs. À partida seriam unidas, mas quando uma morreu, até ajudaram o mordomo a esconder o corpo.

Formadora *(para P3)*: Se isso foi um facto tão marcante par ti, porque é que não substituíste uma dessas irmãs?

P3: Pois é... a minha ideia foi essa. Mas a dúvida era... o que é que eu iria substituir ali para alterar aquilo? Mas que aquilo me fez confusão, fez. Porque ali seriam três irmãs e um funcionário e, de repente, há uma que morre e toda a gente ajuda. E eu pensei, mas que raio de coisa é esta?

Formadora: Não seria possível substituir a morte. Morreu, morreu. Mas poder-se-ia substituir a forma como as irmãs reagiram à sua morte.

*(sobre as dinamizações do grupo 1 pelo grupo 3)*

P12: Eu substituí o mordomo, para ele ser menos rezingão. Ele estava a cuidar das velhotas e não levava a sério e eu queria mudar aquela atitude, ter mais paciência.

*(sobre o modelo do grupo 2)*

Formadora *(para o grupo 1)*: Que tipo de família foi mostrada pelo grupo 2?

Grupo 1: Era uma família, também de irmãs.

P10 *(participante do grupo 1)*: Pareceu-me que havia um pai que estava cansado de trabalhar.

P1 *(participante do grupo 1)*: No início também pensei, mas depois começaram a tratar-se por manas, era tudo manas.

P3 *(participante do grupo 3)*: Mas a certa altura ela ou ele diz que estava farta ou farto de carregar baldes de massa.

P1: Mas pode ser mana, a mim não me choca nada. Se não houvesse a componente verbal, eu diria que havia um pai, uma mãe, filha e filho. Mas há a componente verbal e a componente verbal destrambelhou tudo.

P10: Foi quase como legendas.

*(sobre as dinamizações do grupo 2 pelo grupo 1)*

P9: Era uma família onde não havia regras. Não havia ordem naquela casa. Porque é que eu a substituí? (referindo-se à personagem que esteve deitada no sofá), porque achei que esta irmã era muito indolente e teria que partilhar, também. Não era desculpa o facto de dizer que tinha trabalhado. Não sabemos se as outras irmãs tinham trabalhado tanto ou mais que ela. Eu tentei (...) fazer com que [ela] tivesse outra postura em termos de partilha do grupo. (...) está bem que o objetivo era esse, mostrar uma família não tradicional, mas ali não havia regras, não havia horas. Cada uma vivia no seu próprio mundo.

Formadora *(para o grupo 3)*: Que tipo de família foi mostrada pelo grupo 2?

P12: Eu vi um homem que não conseguia fazer nada, estava muito cansado.

P10 *(participante do grupo 1)*: Não era homem.

P12: Não era homem?

Formadora *(para P12)*: Porque é que era homem, para ti?

P12: Porque tinha carregado baldes de massa e, na minha ideia, os homens têm mais força. Então carregam os baldes. Então pensei que era homem.

P8 *(participante do grupo 3)*: Pois eu também. Tinha andado a arranjar o jardim todo e não sabia fazer mais nada. Ninguém fazia nada, quem fazia alguma coisa era a irmã que foi às compras e cozinhou. Uma estava cansada e a outra tocava música.

P12: No fundo não havia partilha de atividade nenhuma naquele grupo.

P3: Eu vi uma família monoparental. Um pai com adolescentes, filhos. Não vi ninguém no papel de mãe. Vi um pai que estava em casa, mas estava estoirado, tinha trabalhado muito, e vi as filhas cada uma com a sua entretenga e havia coisas para fazer em que ele dizia assim, ó pá, pelo menos façam alguma coisa, porque eu já estou arrumado. Tentem lá fazer qualquer coisa, o jantar, ou qualquer coisa.

*(o grupo 3 não substituiu nenhuma personagem do grupo 2)*

*(sobre o modelo de família do grupo 3)*

Formadora *(para o grupo 1)*: Que tipo de família foi mostrada pelo grupo 3?

P6 *(grupo 1)*: Eu não vi logo que era um grupo de estudantes do Erasmus. Vi uma pensão familiar, uma daquelas casas de família em que a pessoa para ter alguns proventos aluga os quartos. E ela alugava quartos a estrangeiros. Calhou ser a estrangeiros, uma eslava, um espanhol.

Formadora: Porque é que achas que ele era espanhol?

P6: Porque falava espanhol.

Formadora: Mas todas as pessoas que falam espanhol, são espanholas?

P5: Podia ser cubano.

*(sobre as dinamizações do grupo 3 pelo grupo 1)*

P6 *(substituiu a estudante de nacionalidade russa)*: O meu objetivo não foi fazer uma transformação moral, ou ética, transformar alguém melhor. O que eu quis fazer foi mostrar que se aquela era eslava e estava tão sossegadinha, o que eu quis mostrar foi um estereótipo de eslavos que são mais violentos. Por isso é que lhe chamei “bruxowski”, “caraxowki”, para mostrar que era qualquer país eslavo, que parte muito rapidamente para a violência, naquele caso era verbal. Portanto, eu, a transformação que fiz não foi transformar o modelo, foi mostrar que se eu fosse aquilo, se eu tivesse que mostrar, como é que eu mostrava aquele estereótipo.

Formadora: E porque é que tinhas de mostrar um estereótipo?

P6: Foi o que eu entendi.

Formadora: Entendeste que nós tínhamos de mostrar estereótipos?

P6: Ela estava a representar alguém de um país eslavo. E se fosse eu a querer mostrar que aquela personagem era eslava, como é que eu mostraria? E, então, eu escolhi o estereótipo de eslavo, que é uma pessoa mais violenta. E como podia usar uma linguagem, fiz aqueles estereótipos de linguagem, também,

com os “owskis”.

Formadora: Alguém substitui a P6?

P9: Não.

P6: A P8 era a primeira escrava, que falava uma língua que ninguém entendia e ela também não entendia ninguém. Foi substituída pela P12 que estava a tentar convencer diplomaticamente, com muitos argumentos, muito civilizados, em português, estava a tentar convencer a alemã a partilhar o espaço e a ser menos autoritária. E eu o que quis mostrar foi: se fosse eu a fazer a personagem escrava, eu faria de outra maneira, para mostrar que era uma personagem escrava.

P9 (*substituiu o estudante espanhol*): Eu substituí o espanhol, e esqueci-me, e comecei a falar português, mas não era essa a intenção. Eu quis substituir o espanhol, porque ele estava muito apagado perante a “fraude” autoritária. E então pensei que ao substituir o espanhol, houvesse diálogo e partilha. Porque ele estava obstinado em dar uns bocadinhos de salsicha, e como estamos em crise, cada um só podia comer um bocadinho. Eu entendia que a melhor forma era que cada um de nós representasse as quatro nacionalidades, fizéssimos a partilha em termos gastronómicos e de hábitos e costumes. Mas ele estava muito rabino, muito autoritário.

Formadora: Conseguiu resolver o conflito?

P9: Eu acho que ele ficou mais dócil.

Formadora: Esta família mostrou dois conflitos. Como é que foram resolvidos esses conflitos?

P2: Eu fui substituir a portuguesa e tentar apaziguar a situação. Aquilo estava tão conflituoso e eu achei que se fosse ali uma portuguesa mais serena, ou ali do barlavento algarvio, sei lá. Tinha o alemão (renitente). Os outros colegas em vez de tentarem apaziguar um bocado e condescender, não se contentavam com metade da salsicha, tinham de comer a salsicha inteira, e eu fui tentar, de alguma forma, aliar-me a ele (ao estudante espanhol).

P10: E sabem que mais? Ela comeu três bocados de salsicha (risos).

Formadora (*para P2*): Achavas que podias resolver o conflito?

P2: Sim. A primeira coisa que eu disse foi que “com vinagre não se apanham moscas”. Eu aliei-me a ele, foi uma energia que passou corpo a corpo naquele abraço.

Formadora (*para o grupo 2*): Que tipo de família foi mostrada pelo grupo 3?

P5: Quando eles entraram em ação, eu vi o estudante espanhol com a mochila às costas e aquilo pareceu-me uma pensão, e a P12 [estudante portuguesa] era a dona da pensão. A única preocupação dela era servir os almoços e eles não se entendiam. Eu nunca percebi qual era a nacionalidade da P8 [estudante russa]. O P3 percebi que falava espanhol, podia ser espanhol de um sítio qualquer. A P2 era alemã e só no fim da representação é que eu percebi que eram estudantes, porque aí, quando ela começa a fazer perguntas, parecia uma aluna aplicada, fazia perguntas a toda a gente. Achei um grupo um bocado estranho. E não achei que houvesse ali grande harmonia.

P7: Eu comecei logo por perceber que era o Erasmus. Numa primeira fase não percebi que eram todos de nacionalidades diferentes, mas quando falaram em estudar, a associação foi logo maior.

(*sobre as dinâmizações do grupo 3 pelo grupo 2*)

P11: Eu substituí a estudante russa, porque ela não demonstrava qualquer interesse em estabelecer interações com os restantes elementos. Estando estes em conflito, não era um elemento que colaborasse para ajudar a resolvê-lo. De elemento passivo transformei-a em alguém com participação ativa no grupo.

P7: Porque é que fui substituir a P11 (*estudante russa*)? Porque quando o P10 entrou e substituiu a estudante alemã, ele entrou com uma atitude tão, tão, agressiva e tão dominadora, que os outros personagens todos se anularam, até a P12 (estudante portuguesa) ficou ali... e esqueceram-se que aquela cena tinha um princípio, um meio e um fim. Eu entrei a dizer: “vamos lá estudar que temos teste amanhã”. Sentei-me no chão com a estudante portuguesa a pensar que aquilo tinha ficado resolvido, mas não.

P10: O conflito ali era porque não compreendíamos o que estávamos a dizer.

P2: Eu não falava português e a P8 era russa.

P5: Eu não fui substituir ninguém, porque eu não sabia espanhol. E alemão, muito menos. O que eu achei interessante foi a transformação do conflito. A Alemanha a querer se impor, na minha interpretação

política, e eles transformaram aquela relação numa relação de poder em relação a nós, a nós europeus, ou a nós portugueses. Eu fiz uma interpretação política.

Formadora: Hoje, dia de greve geral, veio mesmo a propósito.

P11: Para mim também. Ele (*estudante alemão*) até nos mandou à manifestação, não foi? Aí já falavas português (*risos*). Pois, Pois.

## **Análise das/os participantes sobre os resultados**

### **Diálogo 2**

P1: Eu vou falar de algo transversal às três famílias. Em cada grupo houve sempre alguém que mandava e que organizava aquilo tudo e que geria. No grupo 1, quem mandava era a mana Bia. No grupo 2 era a P5, que era a mana não sei das quantas. No grupo 3 era a estudante portuguesa (P12) que dinamizava aquela coisa toda.

P10: E sempre é uma questão de autoridade e depois há sempre a queda da autoridade. Como é que se quebra aquela autoridade?

Formadora: Se partirmos da ideia que esse autoritarismo é transversal às três famílias, será que mostrámos famílias não tradicionais?

P7: Vamos sempre cair naquilo que são os nossos estereótipos.

P11: Afinal haverá alguma distinção entre uma família que se considere tradicional e as outras? A distinção estará somente na forma, ou aquilo que a família faz é transversal àquilo que se entende por família tradicional?

P3: Em relação ao “tradicional” do modelo da família apresentado pelo grupo 1(...), eu vi uma família abastada do Alentejo, em que a irmã mais velha é a chefe de família, têm um pavor muito grande do asilo, porque ali não há lares de terceira idade, é asilo. Então, contratam um jovem serviçal para, digamos, servir a família. E ela está sempre a mandar nele, porque não quer, já que paga a alguém, que as irmãs se incomodem com coisa nenhuma. Mas isto é o retrato do Alentejo dos anos 50-60, como eu conheci.

P12: E se calhar do Algarve.

P9 (*participante que mostrou a mana autoritária*): Eu tive tias dos dois lados da família. Tive tias autoritárias e tive tias dóceis, mas não foi propositado.

P5: Eu percebi que aquilo tinha algo a ver com a tua família, indiretamente.

P9: Mas não foi essa a intenção, não foi. Em relação à questão que a P11 colocou, em relação ao que é a família. A família são os laços que se estabelecem entre os vários elementos da família, ou a distribuição de papéis em termos de hierarquia. Porque há sempre alguém que manda, entre aspas. Para se estabelecer uma ordem, é sempre necessária uma hierarquia.

Formadora: Será que é necessário haver uma hierarquia e autoritarismo para que uma família funcione?

P7 (*participante do grupo 2*): No nosso grupo não havia uma hierarquia, não foi definida, mas sem querermos, mostrámos essa hierarquia.

P9: Uma grande conclusão, quer queiramos ou não, estamos todos presos ao tradicional de uma forma inconsciente.

P8: Mas isso não será porque no grupo sabemos quem é quem mas não sabemos o que é que vai fazer e como? E depois a gente depara-se com situações e diz, o que é que eu faço?

P11: Claro, porque aí não pões filtros.

P9: Mas quando ages de imediato não pensas.

P10: Claro, porque a tua matriz é colonialista, olhas sempre com superioridade para os outros e é isso. Mas se tu tiveres o reflexo de pensares, vais entrar na intercultura.

P11: Se tiver esse reflexo...

P10: Claro, tem que ter.

P11: Sim, tem de ter.

P10: O teatro como mediação de conflitos interculturais significa isso.

P11: Mas, naturalmente, em situação de improvisação, nós temos as defesas em baixo. Porquê? Porque o teu foco está em tentares ouvir uma situação e não em pensar como é que eu agora vou pôr isto de uma forma politicamente correta. Isso vem depois. Na improvisação, tu ages e depois pensas, e é por isso que nós vemos o resultado.

P9: Isso foi o que aconteceu aqui. Pediram-nos para fazer algo e nós fizemos sem pensar.

P12: Mas quando vamos substituir [dinamização] já pensámos, já vamos mudar.

P11: Se essa reflexão tiver algum impacto em ti, tu já te transformaste e já avançaste um degrau. Já não estás presa ao que estás num primeiro momento.

P10: Mas temos de ter essa premissa. Isso é uma atitude tua, ninguém é intercultural porque quer.

P7: Mas podes fazer isso no momento de improvisação?

P10: Não, no momento não.

P11: Mas é no momento que nós estamos a falar.

Formadora: No teatro-imagem, como tivemos oportunidade de experimentar e refletir, as imagens que construímos, os modelos, são imagens que reproduzem determinados discursos sobre realidades que também foram construídas por esses mesmos discursos. Por isso, no teatro-imagem, como explica Augusto Boal, o que interessa não é a imagem da realidade, mas a realidade da imagem. A imagem sobre a família tradicional ou a família não tradicional que nós construímos aqui, têm um significado real, porque não foram pensadas, não passaram pela mediação da reflexão crítica, pelos tais filtros do politicamente correto.

P7: Temos aquela expressão: Disse sem pensar, desculpe.

Formadora: E no dia a dia, no nosso relacionamento com a família, as/os colegas, alunos/as, também agimos e comunicamos, a maior parte das vezes, de uma forma “improvisada”, através da linguagem corporal ou da linguagem verbal, reproduzindo discursos estereotipados e discriminatórios em função de determinadas categorias sociais, como o género, a raça, a etnia e orientação sexual, entre outras.

P10: Entre classes, entre idades, entre religiões...

P2: É difícil a gente passar uma imagem de uma família que não seja tradicional. Todas as nossas vivências..., a menos que a gente ponha: o pai vai preso, a mãe é alcoólica e os filhos ficam com fome.

*(o grupo reage dizendo: “mas isso é uma família tradicional, tem pai mãe e filhos)*

Formadora: Uma família com pai, mãe e filhos não pode ser considerada uma família não tradicional?

P2: Então, sendo assim, eu não consigo saber o que é uma família não tradicional.

P12: É a atitude. Às vezes é mais fácil o não verbal, do que o verbal.

P11: Sim, uma família não tradicional, para além de outros fatores, difere da família tradicional pela forma como se relacionam em termos de relações de poder.

## Meta-análise

O objetivo do jogo consistia em construir imagens (modelos) de famílias não tradicionais. No entanto, na análise dos modelos, uma participante (P1) considerou que havia um elemento transversal aos três modelos de família: “(...) Em cada grupo houve sempre alguém que mandava e que organizava aquilo tudo e geria (...)”. Os grupos concordaram com a participante e procuraram justificar, de várias formas, a reprodução de uma imagem de família tradicional patriarcal na construção dos seus modelos de famílias não tradicionais. Por exemplo, uma participante considerou que “(...) quer queiramos ou não, estamos todos presos ao tradicional de uma forma inconsciente” (P9). Outra participante considerou que o facto de ser uma improvisação teatral “(...) a gente depara-se com situações [inesperadas] e diz,



o que é que eu faço?” (P8). Como resposta a estas questões, um participante (P10) compreendeu que as imagens foram construídas a partir de uma “(...) matriz (...) colonialista. Olhas sempre com superioridade para os outros e é isso.”

Embora os modelos de famílias reproduzissem a estrutura das famílias tradicionais patriarcais nomeadamente, no modo como eram estruturadas as relações de poder – dominação/opressão –, na avaliação e na análise dos resultados a maioria das/os participantes referiam-se a esses modelos usando a palavra “grupo” em vez de “família”. Mais uma vez se evidencia que o modelo de família nuclear tradicional e patriarcal, estruturada a partir de relações desiguais de poder, é o modelo dominante de família no imaginário coletivo. Uma participante (P2) expressou a dificuldade em passar uma imagem de uma família que não seja tradicional, por causa de “(...) todas as nossas vivências..., a menos que a gente ponha o pai preso, a mãe é alcoólica e os filhos ficam com fome”. Para esta participante, uma família não tradicional é sinónimo de família destruturada, o que gerou algumas reações das/os outras/os participantes que consideraram que se tratava de uma família tradicional, com pai, mãe e filhos. Neste ponto, a formadora questionou o grupo quanto à possibilidade de uma família com pai, mãe e filhos poder ser considerada uma família não tradicional. A resposta de uma participante (P11) remete para a diferenciação de modelos de família, a partir das relações (des)iguais de poder que se estabelecem entre as pessoas que constituem esse núcleo familiar.

Na identificação do género de algumas personagens, principalmente das personagens femininas que desempenhavam tarefas atribuídas aos homens e das personagens femininas que não agiam de acordo com o ideal de mulher doméstica, alguns/algumas participantes basearam-se em estereótipos de género na avaliação dos modelos de famílias. Por exemplo, a personagem do modelo de família do grupo 2, uma das irmãs, que fazia massa de cimento e carregava os baldes, descansando, depois, no sofá da sala, foi identificada como “(...) um homem que não conseguia fazer nada, estava muito cansado (...), porque tinha carregado baldes de massa e, na minha ideia, os homens têm mais força (...)” (P12). Outro participante (P3) viu “(...) um pai que estava em casa, mas estava estoirado, tinha trabalhado muito, e vi as filhas cada uma com a sua entretenga e havia coisas para fazer em que ele dizia assim, ó pá, pelo menos façam alguma coisa, porque eu já estou arrumado. Tentem lá fazer qualquer coisa, o jantar, ou qualquer coisa”. Estes discursos reproduzem, uma vez mais, o discurso normativo sobre a naturalização do papel da mulher e do homem no mundo da esfera privada da família tradicional patriarcal, embora as/os participantes, principalmente as mulheres participantes, mostrem maior resistência em relação a esses discursos normativos.

### 5.1.3.5. Sessão 6 – Jogos de Imagem

#### 5.1.3.5.1 Imagem da transição<sup>107</sup>

A partir das imagens cinéticas das famílias criadas pelas/os participantes na sessão 3, pediu-se aos grupos que construíssem uma “imagem ideal” desse modelo de família. O “modelo ideal”, de acordo com Boal (1973/1998), não deve conter nenhuma imagem de opressão, ou seja, cada personagem deve ocupar uma posição em que não se sinta oprimida. Depois de construído o modelo ideal, inicia-se a dinamização do modelo através da “imagem da transição” que consiste em mostrar a transição/transformação entre o modelo real e o modelo ideal. Esta transição é realizada através de movimentos lentos do corpo sem recurso à palavra. As personagens, e não os/as participantes, devem estar de acordo com o modelo ideal. O diálogo que se apresenta abaixo descreve o processo de construção da imagem ideal, a partir da imagem de transição.

#### **Diálogo 1**

*(sobre o modelo ideal do grupo 1)*

P9: Pois eu posso começar. Houve uma troca efetivamente de papéis, de uma mãe tradicional que cozinhava e que passava a ferro ao mesmo tempo e um pai que via televisão, unicamente. O pai decidiu partilhar, dividir as tarefas: mãe foi para o sofá e o pai ficou a passar a ferro.

Formadora: Isso foi partilhar as tarefas?

P8: Não, trocaram.

P9: A casa é de todos, a roupa é de todos, porque é que há de ser a mãe a fazer? A mãe também precisava de descansar e o pai foi fazer aquilo que precisava de ser feito naquela altura. E o irmão que era muito individualista, que se isolava do resto da família, deixou o computador e foi partilhar uma história que a irmã estava a ler.

*(sobre o modelo ideal do grupo 2)*

P11: Nós decidimos que, apesar de toda a gente colaborar nas tarefas assistenciais, não havia momentos lúdicos na família. E era preciso esse momento lúdico de prazer e não só de obrigações. E, por isso, a família decidiu brincar. A ideia era olhar para o “acamado” do ponto de vista da necessidade dos cuidados de saúde, e também como pessoa mais abrangente. E os pais, os progenitores, também terem momentos mais descontraídos com as crianças.

*(sobre o modelo ideal do grupo 3)*

P6: Decidimos transformar, tornando a família mais próxima. Transformámos a relação da mãe com a filha numa coisa menos dependente e menos obsessiva e o irmão incluiu-se.

P1: Embora continuando na sua, mas a partilhar.

P7: Criámos um relacionamento entre todos.

Formadora (*dirigindo-se aos três grupos*): Todas e todos participaram na construção da imagem ideal e concordaram com as mudanças propostas?

*(todas/os participaram e concordaram)*

---

<sup>107</sup> Cf. Boal (1973/1998, pp. 244-245).

## Meta-análise

Como se pode perceber através do diálogo apresentado acima, cada grupo considerou que foram realizadas todas as transformações possíveis para chegarem a um modelo ideal de família, ou seja, um modelo onde não existisse nenhum tipo de opressão. Contudo, em relação ao modelo de imagem ideal construído pelo grupo 1, quando a participante (P9) fala do processo de transformação, explicando que “(...) o pai decidiu partilhar, dividir as tarefas: a mãe foi para o sofá e o pai ficou a passar a ferro”, a formadora teve dúvidas se realmente teria havido uma partilha e colocou essa questão ao grupo. Apenas um participante (P8) considerou que tinha havido uma troca de papéis, mas não tinha havido uma partilha. Este tema acabou por não ser explorado, mas, curiosamente, foi trazido à discussão no jogo que realizamos posteriormente.

### 5.1.3.5.2 Ritual 3

Nas sessões anteriores não tinha sido mostrado/construído nenhum modelo de família homoafetiva. Como a “orientação sexual” constitui uma das categorias sociais em estudo, foi necessário encontrar uma forma de criar esse modelo de família sem haver uma imposição da formadora. Assim, levei uma crónica de Daniel Sampaio (2009) onde o autor aborda a questão da definição de família e as suas pluralidades. Distribuí o texto pelas/os participantes e lemos o seguinte parágrafo em que o autor define família e enumera aquilo que ele designa por famílias não tradicionais:

É assim que tento definir família(s) como um *espaço emocional com práticas familiares (guarda, sustento, apoio, educação, afectividade, valores...), sem limites rígidos de residência, casamento ou orientação sexual dos cônjuges, no qual sobressai a preocupação com o cuidar dos seus membros*. Nesta divisão englobo a família nuclear “tradicional”, a família monoparental, os agregados familiares reconstituídos, os casais do mesmo sexo com ou sem crianças, os casais *living aparttogether* com ou sem filhos a seu cargo e muitos outros modelos de vida gregária existentes ou que o futuro definirá (p. 4).

Seguidamente, perguntei ao grupo quais os modelos de famílias referidos no texto que ainda não tinham aparecido nas nossas sessões de formação. A resposta foi unânime: as “famílias reconstruídas” e as “famílias *living aparttogether*”. Quando perguntei se já tinha sido construído um modelo de família homoafetiva, confirmei que o grupo tinha identificado um dos modelos de família construído na sessão 3<sup>108</sup> como sendo um modelo de família homoafetiva com filhos. Perguntei se alguém gostaria de construir um outro modelo de família homoafetiva (não referindo se com ou sem filhos/as). Três participantes e um participante construíram o seguinte modelo: um casal do mesmo sexo (mulheres), com uma filha, de 6 anos e um filho de 9 anos de idade. Partilhavam as tarefas domésticas

---

<sup>108</sup> O modelo de família construído pelo grupo 2 representava uma família nuclear tradicional, em que o casal era desempenhado por duas participantes que partilhavam as tarefas domésticas, incluindo o cuidado com o filho acamado. Tal como foi referido na meta-análise deste jogo, as/os participantes (plateia) identificaram esta família como sendo um casal homossexual feminino com filhos/as.

básicas, mostravam gestos muito afetivos entre elas e com a filha e o filho. Tomaram um pequeno almoço prolongado, conversando, enquanto as crianças brincavam uma com a outra. Mostraram a imagem de uma família que cuida bem da sua companheira e dos/as filhas/os.

Uma vez que as/os participantes tinham identificado o modelo do ritual de família do grupo 2 (sessão 3) como uma família homoafetiva com filhos, pedi ao grupo 2 para refazer o ritual. Após a apresentação do modelo, iniciámos a análise dos modelos apresentados. Para uma melhor identificação dos modelos das famílias em análise utiliza-se, no diálogo abaixo, a sigla FHE, para referência ao modelo de família heterossexual e a sigla FH, para referir o modelo de família homoafetiva.

### **Análise das/os participantes sobre os dois modelos**

#### **Diálogo 1**

*(com o foco na análise do modelo de família heterossexual)*

P7 (*referindo-se ao modelo FHE*): Os atores são do sexo feminino, mas poderia ser um casal heterossexual.

Formadora: Porquê?

P7: Faltavam sinais de que as duas personagens estavam a incarnar papéis do mesmo género sexual.

Formadora: Mas o que é que faltava ali?

P7: Qualquer gesto que desse para entender... para identificar... Sem dúvida nenhuma que havia uma personagem do género masculino e uma personagem do género feminino.

Formadora: No vosso modelo (FH), em que as personagens também são representadas por duas mulheres, qual foi o gesto a que recorreram para mostrar o vosso género?

P7: Não sei... Para mim este casal (FHE) tanto podia ser gay, como não.

P6: Na outra vez (*referindo-se à sessão 3 e ao modelo FHE*), houve uma das pessoas que disse que pensava que era um casal homossexual, porque parecia haver partilha de tarefas que não é tão normal num casal heterossexual. Eu pensei que era um casal homossexual. Hoje, (...) não liguei nenhuma à criança, nem ao acamado, liguei ao casal, para ver o que é que percebia dos gestos do casal, se eram do mesmo sexo, ou não. E não consegui perceber. Podia ser um homem, ou não. Da outra vez não tinha dúvidas.

P1: Eu da outra vez também achei que podiam ser um casal do mesmo sexo, única e exclusivamente por causa da questão dos estereótipos dos papéis, porque... (*dirigindo-se a P6*) há só uma coisa que eu quero dizer em relação àquilo que tu disseste: que não é tão normal nos casais heterossexuais a partilha. Isso aí já não sei, depende. Não vi grandes diferenças entre... aquele que nós desempenhámos (*P1 e P6 representaram, respetivamente, uma das companheiras/mães e a filha do modelo de família homoafetiva*) e este, eu não vi diferenças nenhuma.

P4 (*personagem filho no modelo da FH*): Eu vou falar em linguagem filosófica. Vou usar a expressão “dever ser”. Não importa muito quais são os sinais estereotipados, ou os sinais de género. Porque é assim, a ordem ideal, a tal ordem do “dever ser”, do casal homo e do casal hetero, devem ter basicamente o mesmo comportamento.

Formadora: Podias explicar melhor o que queres dizer com o “dever ser”?

P4: A ideia do “dever ser” é esta: o ideal é que qualquer casal, seja homo, seja heterossexual, viva numa situação de partilha absoluta, não só de afetos, mas também de tarefas, resolução de problemas, etc.

*(este participante tinha desempenhado a personagem de pai/companheiro no modelo de família do grupo 1, da sessão 3, no primeiro jogo de imagem ritual de famílias. Neste modelo, a personagem mostrava-se extremamente autoritária e patriarcal, nomeadamente, na recusa em partilhar as tarefas domésticas)*

Formadora (*dirigindo-se a P4*): Entre o modelo de família homoafetiva, na qual tu participaste como filho, e o modelo da família heterossexual, na qual participaste como um marido/companheiro machista, onde é que fica o teu “dever ser”?

P4: O “dever ser” é a ordem ideal das coisas.

Formadora: Mas porque é que o “dever ser” não surgiu na improvisação do modelo da família heterossexual na qual tu participaste?

P4: Não surgiu porque não tinha de surgir, porque o problema não se pôs, talvez.

Formadora: E porque é que o problema não se pôs? A proposta para criar um modelo de família era a mesma.

P4: Eu é que peguei na ideia do “dever ser” porque qualquer casal, ou melhor, qualquer família, independentemente das suas características, deve partilhar, deve cooperar, deve ser solidária, etc.

Formadora: Partindo desse principio, como é que isso não apareceu na primeira família?

(*Outras/os participantes instigavam o participante a explicar melhor esta questão*)

P4: Na primeira família nós quisemos representar uma família tradicional. E todos nós, no nosso sentido crítico temos alguma coisa a apontar a algumas características de algumas famílias tradicionais.

Formadora: Foi uma opção vossa, então, porque a proposta era só mostrar o dia de rotina de uma família. Porque é que optaram por mostrar uma família tradicional e patriarcal? Porque a família pode ser tradicional e não ser patriarcal.

P4: Agora, talvez esse “dever ser” tenha estado presente na imagem da transição que nós fizemos hoje. Posso só esclarecer aqui uma coisa? (*respondendo a uma participante que comentou que o participante se estava a contradizer*). É assim, eu sei muito bem aquilo que estou a dizer e não me estou a contradizer, isto é, a questão do “dever ser” também estava presente ali, lembraste de eu ter dito, quando estávamos a falar da nossa representação, o seguinte: aquela imagem transparecia a mudança, ou seja, transparecia uma partilha de tarefas, ou seja, naquele dia, o homem está a passar a ferro e a mulher está a descansar, o que não significa que no dia seguinte não voltasse outra vez a mulher a trabalhar. Aquela imagem representava a transformação.

P11: Mas aquela imagem é fixa, nós não temos o antes, nem o depois.

Formadora: Vou insistir nesta questão que me parece importante. Porque é que o “dever ser” surge numas situações e não surge noutras?

P4: É assim, deveria surgir sempre.

P8: Eu penso que ele ali na primeira (*modelo da família heterossexual da sessão 3*), quis fazer uma família mais à antiga (risos gerais), em que o homem não fazia as tarefas e a mulher é que fazia as tarefas todas. Hoje, nesta família (*referindo-se à imagem de transição*), já é uma família moderna em que todos trabalham e todos partilham.

P1: Não, só trocaram os papéis. Relativamente àquilo que ele (P4) disse da família que nós representámos, que era uma família homossexual (*refere-se ao modelo FH*), e a questão de não haver grande diferença numa família heterossexual em termos de partilha, a minha pergunta agora é outra, na tal ordem, autocrítica, até que ponto também não é um estereótipo que nós temos que numa família homossexual há partilha?

(*a maioria dos/as participantes manifestou concordância com esta posição*)

P9: Eu não consegui diferenciar as duas famílias (*referindo-se ao modelo FH e FHE*).

P5: Eu também não.

P2: Eu também não.

P10 (*referindo-se ao modelo FHE*): Eu acho que é um casal gay. Os sinais são a tua gestualidade (*da participante que fazia a personagem pai/companheiro*) e alguns pequenos comportamentos físicos que denunciam o género. Por exemplo, os beijinhos. Aquele beijinho repenicadinho. A forma como se aproxima... aquele nervosismo é feminino. Há coisas que me distanciam logo do universo masculino. Há uma ação que decorre como masculino, mas depois há essas nuances físicas que me distanciam. Portanto, eu ponho em questão. É a mesma coisa que eu sinto quando vejo uma mulher muito masculina. É uma espécie de dualidade. Há mulheres que são tão masculinas que tu ficas naquela, é rapaz, é rapariga?

P7: O P10 está a associar os gestos delicados ao feminino.

P10: Não são os gestos delicados. É a percepção que eu tenho do gesto.

Formadora: Para ti, os gestos da personagem são femininos.

P10: Não são todos. Alguns são masculinos e outros não. Mas depois há uns gestos intrínsecos, daqueles que nós não nos apercebemos.

Formadora: Quando dizes que são femininos, a que tipo de feminino te estás a reportar?

P10: Àquele que eu sinto como feminino, como homem que sou. É o feminino que eu vejo na minha irmã, que eu vejo na minha mãe e que é intrínseco a elas e que eu reconheço nas mulheres.

Formadora: Há pouco estávamos a falar precisamente de “femininos”, “masculinos” e “famílias” no plural, porque a diversidade é enorme. Quantas formas femininas e masculinas existem e como elas se intersejam numa mesma pessoa, só considerando a categoria de “género” no sentido estrito. A forma como construímos o “feminino” e o “masculino”, como já foi dito aqui, tem a ver com a forma como reproduzimos os discursos dominantes sobre a feminilidade e a masculinidade. Uma das consequências desses discursos é associarmos o feminino à mulher e o masculino ao homem. Quando o “sexo” parece não combinar com o “género”, concluiu-se que a pessoa em causa é homossexual ou lésbica. Parece-me que a leitura que fizemos do modelo de família construído pelo grupo 2 reproduz esse tipo de discurso, uma vez que identificámos essa família como uma família homossexual, a partir das imagens que temos de feminilidade e masculinidade e o desempenho de papéis atribuídos a cada género. Alguém quer acrescentar algum comentário, concordante ou discordante? Vamos passar, então, à análise do modelo da família homoafetiva.

## Meta-análise

Segundo a maioria das/os participantes, a dificuldade em identificar a FHE está relacionada com o facto de “(...) haver partilha de tarefas que não é tão normal num casal heterossexual” (P6). Ao contrário da maioria, um participante (P10) identificou nesta família um casal gay através da “gestualidade” e “alguns comportamentos físicos que denunciavam o género” da participante que desempenhava a personagem do pai/cônjuge, como, por exemplo, “aquele beijinho repenicadinho” e “aquele nervosismo (...) feminino” (P10). A dificuldade em identificar o casal heterossexual neste modelo de família tem a ver fundamentalmente com a ausência de imagens que mostrassem as divisões de trabalho doméstico em função do género. No entanto, como questionou um participante, “(...) até que ponto também não é um estereótipo que nós temos que numa família homossexual há partilha? (P1). Esta questão desafia, ao mesmo tempo, dois discursos normativos sobre o modelo de família: o primeiro, o modelo de família constituída por um casal heterossexual, em que a mulher deve assumir a responsabilidade das tarefas domésticas, incluindo o cuidado e a educação dos/as filhos/as e o homem deve apenas “ajudar” nessas tarefas; o segundo, o modelo de família constituída por um casal homossexual, feminino ou masculino, em que há uma partilha igual das tarefas domésticas e da educação dos/as filhos/as. Esta questão contribui para um momento de reflexão crítica sobre a análise das imagens das famílias em discussão.

Neste diálogo, a análise e a discussão dos/as participantes sobre os modelos de famílias mostrou, de uma forma mais evidente, como, através do Teatro-Imagem, as/os participantes são confrontadas/os com o contraditório entre os discursos que informam as imagens que elas/eles próprias/os constroem e os discursos que informam o falar “politicamente correto”. É este reconhecimento que permite uma

reflexão crítica e potencialmente transformadora sobre os discursos normativos que se vão revelando, quer nas imagens teatrais, quer nas falas dos/as participantes. Por exemplo, neste primeiro diálogo, abriu-se uma espécie de “caixa de pandora” quando um participante (P4) afirmou que, independentemente dos estereótipos de gênero, o que interessa, no sentido filosófico do termo, é a ordem ideal do “dever ser”, ou seja, “(...) o ideal é que qualquer casal, seja homo, seja heterossexual, viva numa situação de partilha absoluta, não só de afetos, mas também de tarefas, resolução de problemas, etc.”. Perante este discurso, o participante foi questionado em relação à ausência desse ideal de “dever ser”, na construção do modelo de imagem de família (Ritual de famílias, da sessão 3) do grupo 1, no qual o participante desempenhava o papel de pai e cônjuge autoritário e não participava em nenhuma tarefa doméstica.

Confrontado a partir do seu próprio discurso, o participante (P4) apresenta duas justificativas contraditórias para essa ausência da imagem do “dever ser”: na primeira, explicou que “(...) Não surgiu porque não tinha de surgir, porque o problema não se pôs, talvez”; na segunda (na sequência da formadora e algumas participantes terem perguntado porque é que “o problema não se pôs”), justificou que “Na primeira família nós quisemos representar uma família tradicional. E todos nós, no nosso sentido crítico temos algumas coisas a apontar a algumas características de algumas famílias tradicionais”. A partir do reconhecimento do seu discurso contraditório e da associação entre família tradicional e família patriarcal, o participante (P4) argumenta que embora o “dever ser” não tenha estado presente nesse primeiro modelo de família, “(...) talvez esse “dever ser” tenha estado presente na imagem da transição que nós fizemos hoje (....) Aquela imagem transparecia a mudança, ou seja, transparecia uma partilha de tarefas, ou seja, naquele dia o homem está a passar a ferro e a mulher está a descansar (...)”. Na análise que tinha sido feita anteriormente pelas/os participantes (ver Diálogo 1 do jogo da imagem de transição) sobre a imagem de transição do grupo 1, uma participante (P8) observa que não tinha havido uma transformação da imagem, uma vez que não houve partilha de tarefas, mas uma troca de papéis. Na altura, esta questão não gerou nenhuma discussão significativa entre as/os participantes. No entanto, a partir da análise que o participante (P9) fez da sua imagem de transição, a maioria das participantes assumiu a mesma posição crítica da participante P8, reiterando que não houve nenhuma transformação, mas uma troca pontual de papéis, no sentido de a mulher poder descansar um pouco.

O reconhecimento, quase coletivo, e o nível de análise que as/os participantes mostraram neste diálogo, quer em relação aos discursos que envolviam estereótipos e papéis de gênero, quer em relação à ausência de transformação da imagem de transição do grupo 1, mostra como as/os participantes vão desenvolvendo, através da prática reflexiva do Teatro-Imagem, uma perspetiva mais crítica sobre os discursos normativos que estruturam e naturalizam as posições de poder e de desigualdade.

## **Diálogo 2**

*(com o foco na análise do modelo de família homoafetiva)*

P10: As crianças (*referindo-se à filha e ao filho do casal homossexual*) andavam ali abandonadas, foi isso que eu vi. E a partilha de tarefas não tinha gênero.

P9: E a partilha de tarefas tem gênero ou depende da pessoa?

P10: Mas tinha gênero. O casal gay transformou-se um bocado no somos iguais e então fazemos as mesmas coisas ao mesmo tempo, estamos juntas. É um estereótipo, da mesma maneira que o homem faz isto e a mulher faz aquilo. Na família homossexual, como eram iguais, fazem tudo igual. E as crianças andavam ali aos saltos, aos saltos e elas ali... a tomar o pequeno almoço...

P9: Porque é que não tomaram o pequeno-almoço os quatro?

P10: Deixa de haver autoridade, ou seja, deixou de haver ali a figura da autoridade, o autoritário que existe na outra família tradicional, porque o homem assume esse papel.

P2: Eu acho que um casal apaixonadíssimo, hetero, também se esquece um bocadinho da criança. Já tenho ouvido comentários. Eu não estou agora a especificar se é primeiro, se é segundo, se é terceiro casamento...

Formadora: Isso significa que a tua imagem dos casais gays é que estão sempre apaixonados?

P2: Não, não. Era só por causa daquela questão de se esquecerem das crianças. Se fossem hetero poderia acontecer a mesma coisa.

P11: Era uma família que deixava as crianças um bocado à solta. Podia dar a imagem, sim, que estavam meio abandonadas, mas isso não é uma característica específica de um casal gay, ou hetero. É a forma de funcionar daquela família, absolutamente mais nada.

P8: Eu acho que as crianças já não eram assim tão pequeninas. Elas já eram autónomas, deitavam-se sozinhas e levantavam-se sozinhas, não era preciso as mães irem chamá-las. É evidente que os progenitores tiveram o cuidado de lhes dar de comer, não morreram à fome. E saíram os quatro juntos, as crianças têm de brincar uma com a outra, não faz sentido os pais andarem a toda a hora a brincar com os filhos, têm as suas coisas para fazer. Os filhos tiveram o seu espaço para brincar.

P10: Eu acho que não foi normal, e até disse: Coitadas das crianças. Elas estavam ali a beber café, a beber café, e as crianças já não sabiam o que haviam de fazer. As crianças já andavam a brincar à força.

P8 (*dirigindo-se a P10*): Mas tu queres trazer os filhos debaixo da saia?

P12: Eu achei uma família normal.

Formadora: Reparem, nós estamos a trabalhar com a realidade da imagem e não com a imagem da realidade. De acordo com Augusto Boal, “a imagem do real é real enquanto imagem” e não enquanto realidade. As realidades são múltiplas e diferenciadas, mas as imagens que temos dessas realidades são construções sociais que reproduzem determinados discursos, nomeadamente, o discurso dominante sobre o modelo de família com o qual todas/os nós aqui fomos socializadas/os. Por exemplo, no modelo de família homoafetiva, surgiram imagens de uma família feliz, afetiva, que partilha as tarefas domésticas e o cuidado com os/as filhos/as sem autoritarismos. Que conversa, ri, namora e dispensa a televisão. Esta é a imagem real que nós temos de uma família homoafetiva e que parece corresponder, não a uma imagem da realidade desse modelo de família, mas a uma imagem ideal, principalmente para as mulheres, que têm de fazer a maior parte do trabalho doméstico. Se esta imagem de família correspondesse à imagem da realidade das famílias homoafetivas, seria um modelo perfeito de família que deveria ser implementado à escala global (*risos gerais*). Alguém quer colocar alguma outra questão, ou algum comentário?

P1: Daquilo que eu estive a ouvir, fiquei com a noção, também, que todos nós, ou grande parte, temos um estereótipo do que é ser pais. Temos de perguntar a nós próprios o que é ser pais? É andar agarrados aos nossos filhos, andar sempre em cima dos filhos, ou deixá-los também e mostrar aos filhos que eles existem, mas que também existem outras pessoas e que essas outras pessoas também têm os seus tempos, a sua vida, os seus interesses? Então o que é que é isso ser pais? Que estereótipos nós temos sobre o que é ser pais?



## Meta-análise

O diálogo apresentado acima centra-se essencialmente na análise do modelo da imagem de família homoafetiva. O tema que esteve mais em relevo nessa discussão foi, para além do estereótipo da partilha total de tarefas e da imagem de uma família feliz, a forma como o casal homossexual se relacionava com os/as filhos/as. A discussão foi iniciada por um participante que considerou que “as crianças andavam ali aos saltos, aos saltos e elas ali... a tomar o pequeno almoço...” (P10). Este discurso reproduz o discurso normativo sobre a responsabilidade da mulher no cuidado com os filhos/as, que foi desenvolvido a partir de finais da década de 1980. O aumento da entrada da mulher no mercado de trabalho, a falta de apoio de familiares (incluindo o pai/cônjuge) na partilha do cuidado com os/as filhos/as e, muitas vezes, a pressão exercida pelos familiares no sentido de a mulher deixar o emprego para cuidar melhor das/os seus filhos/as, reforçou, simultaneamente, a responsabilidade e a culpa da mulher em relação à forma como deve cuidar das/os filhas/os. Acrescente-se que em caso de divórcio, salvo raras exceções, a guarda dos/as filhos/as era atribuída à mãe.

Para além deste discurso, mas associado a ele, o participante reproduz o discurso normativo sobre a necessidade da autoridade e presença do pai na educação dos/as filhos/as, quando refere que, naquele modelo de família, “(...) deixou de haver ali a figura da autoridade, o autoritário que existe na outra família tradicional, porque o homem assume esse papel” (P10). Este discurso tem como consequência provocar um sentimento de culpa nas mulheres que decidiram pedir o divórcio, ao mesmo tempo que aumenta a pressão para que ela consiga desempenhar o papel de pai e de mãe, ou inibir a mulher de pedir o divórcio, com medo de ser a única responsável pela educação dos/as filhos/as e ser culpabilizada, quer pelos familiares, quer pela sociedade, se alguma coisa correr mal na educação dos/as mesmos/as.

Este discurso do participante (P10) criou um espaço de contestação e de resistência a esses discursos normativos, protagonizado pelas participantes mulheres, como se pode ver através dos argumentos que foram sendo formulados ao longo do diálogo. A última participante que tomou a palavra falou da necessidade de nos interrogarmos sobre o que é ser pai e ser mãe: “É andar agarrados aos nossos filhos, andar sempre em cima dos filhos, ou deixá-los também e mostrar aos filhos que eles existem, mas que também existem outras pessoas e que essas outras pessoas também têm os seus tempos, a sua vida, os seus interesses?” (P1). Na continuação do diálogo, apresentado abaixo, serão retomados alguns temas que ficaram em aberto nos diálogos anteriores.

### Diálogo 3

*(Fala o grupo que construiu o modelo de família homoafetiva)*

P7: Quando disseram aqui que deixámos as crianças muito à solta, isso, eu acho que foi nos primeiros momentos da improvisação. Porque, depois, estivemos com eles, saímos, sentámo-nos no sofá, não a ver televisão, realmente, mas a partilhar e a falar sobre atividades. Esquecemo-nos da televisão, é verdade, mas um casal heterossexual pode, também, não ver televisão.

P6: Mas na família heterossexual (*referindo-se ao modelo do grupo 1 da sessão 3*), apareceu.

Formadora: A televisão apareceu em quase todos os modelos de família, exceto nos modelos em que havia partilha de tarefas.

P7: Apareceu, mas não é obrigatório. Houve momentos em que um dos personagens, ou uma das personagens do casal, não era totalmente autoritária, mas comandava e noutra momento comandava a outra. Houve uma partilha de comandos. Quando fomos sair de carro, alguém comandou essa ação, quando nos sentámos a tomar o pequeno-almoço, alguém comandou essa ação.

Formadora: Todos os modelos de famílias que têm sido construídos até ao momento, como a P1 já referiu anteriormente, mostram figuras autoritárias, exceto o modelo da família do grupo 2, da sessão 3, que ainda não temos a certeza se é um modelo de família homoafetiva ou heterossexual. Por outro lado, o modelo de família homoafetiva não construiu nenhuma personagem autoritária. Assim, a realidade das nossas imagens de família tradicional, ou não tradicional, tem como elemento estrutural uma figura de autoridade ou autoritária, enquanto que a realidade da nossa imagem de família homoafetiva perde esse elemento estrutural, colocando em questão a necessidade de uma figura autoritária ou de autoridade para que uma família funcione.

(*Sobre o modelo de família heterossexual, que quase todas/os as/os participantes tinham identificado como sendo uma família homoafetiva*)

P11: (*com ênfase e ironia*): Então... nós somos uma respeitadíssima família alternativa, nuclear, tradicional, papai, mãezinha e filhinhos.

P9 (*para P11*): Tu és o pai.

P11: Sim, eu sou o pai.

P9: Num determinado momento eu vi que usavas gravata.

P11: A gravata existia desde o primeiro momento.

P6: Mas os gestos eram tão femininos.

P11: E agora, pegando naquilo que o P10 disse sobre o que é ser feminino, ou não. O P11 tem a sua representação de feminino e uma delas é os beijos. Por exemplo, eu sou uma mulher, fisiologicamente, e em termos de identidade e eu detesto beijos repenicados. E agora é a P11 que está a falar e não a personagem. Ali, até era a despachar. Porque, da primeira vez, se bem te lembras, era um beijo, simplesmente. Tudo isto foi feito, porque era uma história muito longa, mais longa do que as outras. E então, é a tua conceção de feminino, baseada na tua mãe, nas tuas irmãs.

P10: Isso foi a minha justificação. A minha conceção em relação ao que foi apresentado, foi a minha imagem.

P11: Sim, a imagem que tu tens de feminino e que reproduz um determinado discurso, como já falámos lá atrás. De facto, nós temos sempre que ir à primeira sessão (sessão 3), porque no contexto das famílias apresentadas (ritual de famílias) a nossa saiu fora do baralho. Porque agora é mais fácil ver coisas ou pensar mais coisas, mas, na altura, a quente, saiu completamente fora do baralho. E o nosso modelo de família foi mostrado logo após a apresentação do modelo de família do grupo 1: mãezinha passava a ferro, cozinhava, o pai lia o jornal e ficava no sofá e depois fomos nós, em que as duas pessoas iam ao doente (mãe e pai), iam as duas para a cozinha, etc. Não havia a identificação clara, para quem assistia, dos papéis que são atribuídos, por muitas pessoas, ao que é o pai e ao que é a mãe. Nós partilhávamos as tarefas de que estávamos imbuídas. Era uma família que partilhava tudo.

P9 (*dirigindo-se a P11*): Posso fazer uma pergunta?

P11: Podes.

P9: Vocês partilharam. Então porque é que não concordaste quando dissemos que no nosso grupo (imagem de transição do grupo 1, a partir do jogo ritual de famílias da sessão 3) houve uma troca de papéis e uma partilha? Tu disseste que houve uma troca, mas não houve uma partilha

P11: Vi uma partilha entre eles (a filha e o filho), eles estavam a fazer coisas em conjunto. Agora, no pai e a mãe eu não vi. Vi o pai a trabalhar (a passar roupa a ferro) e vi a mãe a descansar. Ora, se eu vejo uma pessoa...

P9 (*interrompendo*): Houve uma troca de papéis.

P11: Uma troca de papéis não implica uma partilha. Naquela imagem (imagem de transição do grupo 1) não havia uma partilha. Havia uma pessoa a trabalhar e outra a descansar.

P4: Com uma só imagem como é que a gente podia representar mais?

P11: Ela podia estar a dobrar a roupa, ele podia estar a passar, podia estar a lavar a loiça.

P4: Mas ao mesmo tempo eu permito-lhe que ela descanse.

P11: *(indignada)* Ah, tu permites-lhe... *(outras participantes apoiam este comentário de viva voz, criando algum tumulto que é cortado pelo participante)*

P4: Da mesma maneira que ela no futuro vai permitir-me a mim *(o tumulto e os comentários sobrepostos recomeçaram e foram cortados pela intervenção da participante)*.

P11: Eu percebo a vossa tentativa para justificar a vossa imagem... Eu estive calada durante muito tempo, agora posso falar? Vocês já justificaram, já deram a vossa justificação. Não vão acrescentar mais nada. Eu que estou a assistir, não sei o que é que vos levou a fazer aquilo. Porque nós só tínhamos direito a uma imagem, não tínhamos direito a mais nenhuma.

P2 *(a participante que fazia a personagem da mãe/conjuge da família heterossexual que está a ser questionada)*: Nós fizemos o percurso *(a imagem de transição)* em câmara lenta.

P11: Fizeram o percurso em câmara lenta, mas passaram do sofá para o ferro e do ferro para o sofá. Não houve absolutamente mais nada. Se tu tivesses saído do ferro para outra coisa, e o teu marido tivesse saído do sofá para outra coisa doméstica, aí estavam duas pessoas a partilhar...

P9: Se estivessem os dois sentados no sofá já estavam a partilhar *(risos gerais)*.

P11: Se na imagem de transição só se invertem os papéis e não se invertem as tarefas, o que é que altera a nossa visão sobre o primeiro modelo da imagem da família? Para eu depreender que da segunda vez havia partilha, então eu tenho que depreender que da primeira vez também havia. E só porque é homem e está no sofá, eu estou a atribuir automaticamente o papel do não faz nada e só porque é mulher, e está no sofá, eu já estou a atribuir o papel do que partilha? Ou seja, o homem não pode estar no sofá a descansar, porque já trabalhou e é entendido como o homem tradicional. Mas a mulher já pode estar no sofá a descansar, porque é entendida como a mulher moderna, da família moderna, porque o marido permite *(risos gerais)*.

P8 *(participante que construiu a personagem mãe/companheira do modelo de família supostamente homossexual)*: Em relação à nossa família, todo o grupo pensou que nós éramos do mesmo sexo, pelo facto de sermos duas mulheres. E nós quisemos contrariar isso, não quisemos que a figura do pai fosse o um homem.

P11: E o facto de nós sermos afetivos, afetivas, também poderia levar a pensar isso. Porque eu vou trabalhar, esqueço-me de dar um beijinho, volto para trás, porque ela ainda ficou em casa.

Formadora: Os modelos de famílias heterossexuais que foram construídos, à exceção deste modelo, não mostram imagens de afetividade entre o casal.

P1: Eu, pessoalmente, continuo a não estar esclarecida. Vocês disseram que era uma criança, mas eu não percebi que era uma criança. Não me pareceu que houvesse a afetividade para com aquela criança. Pareceu-me mais que era uma pessoa dependente, e a sensação com que fiquei é que era um idoso.

P11: Eu da primeira vez brinquei. Houve um momento em que agarrei em duas coisas que seriam brinquedos e mostrava qual é que queria.

P1: Mas não se percebeu. E não se percebeu a afetividade.

Formadora: Na sexta linha, do último parágrafo, da coluna um do texto (do Daniel Sampaio) e para rematar esta questão que a P1 colocou, diz assim: “é assim que tento definir famílias...”. Como é que nós mostramos o “quem”? Através da forma como nos relacionamos com os outros elementos do grupo. Nos modelos de famílias que surgiram aqui, tem-se colocado mais o foco nos papéis que desempenham, o seu lugar no grupo, a sua posição, do que propriamente nos relacionamentos. Como é que as pessoas se relacionam, dentro das famílias, em relação ao cuidado, atenção, afetividade, valores, etc.

P1: Sociologicamente, hoje em dia, já se fala de famílias unipessoais.

Formadora: Sim, mas as pessoas não vivem em universos isolados. Mesmo as famílias unipessoais criam “laços familiares” com vizinhos, animais de estimação, etc. Para concluirmos gostaria de frisar, uma vez

mais, que no Teatro-Imagem trabalhamos com a realidade da imagem e não com a imagem da realidade. As imagens de famílias que construímos ao longo destas sessões, foram construídas, de acordo com as análises que fizemos, através de estereótipos em função do género, raça, orientação sexual, classe, masculinidades, feminilidades, etc. Esses estereótipos foram e continuam sendo adquiridos e formatados a partir de discursos normativos, nomeadamente, o discurso sobre o ideal de família tradicional que se constitui a partir da interseção de eixos de desigualdade e discriminação em função do género, raça, etnia, orientação sexual, entre outros. Esse ideal de família tradicional, estrutura o modo de funcionamento de todas as instituições sociais, nomeadamente, a escola. Se olharmos de forma crítica para o espaço escolar, encontraremos imagens semelhantes àquelas que foram construídas neste espaço estético sobre as famílias. Identificaremos imagens de opressão e de privilégio, em função das categorias sociais de género, raça, etnia, orientação sexual, etc. E podemos, igualmente, à semelhança do que temos feito com as imagens das famílias, dinamizar essas “imagens do real”, no sentido de transformar esses discursos e práticas discriminatórias.

### **Meta-análise**

Neste último diálogo, apresentado acima, surgiu novamente a questão da partilha ou não partilha das tarefas domésticas do modelo de família já referido anteriormente, que gerou um discurso de resistência generalizada, das participantes mulheres, quando uma participante (P11) sugeriu que a partilha poderia ter sido mostrada da seguinte forma: “Ela podia estar a dobrar a roupa, ele podia estar a passar, podia estar a lavar a loiça”. Numa tentativa de defender a sua posição, o participante que tinha desempenhado o papel de cônjuge autoritário na família em análise, argumentou o seguinte: “Mas ao mesmo tempo eu permito-lhe que ela descanse (P4). Este “eu permito-lhe” desencadeou uma forte reação generalizada que terminou com o argumento final da participante (P11), comparando a personagem que esta tinha desempenhado no modelo de família não tradicional, como irmã que carregava baldes de massa e descansou no sofá e esta personagem que, na imagem cinética, também estava sentado no sofá.

De acordo com a participante, a forma como a troca de papéis foi realizada na imagem de transição (o homem passava a ferro e a mulher estava sentada no sofá) mostra, igualmente, um estereótipo de género, porque “(...) só porque é homem e está no sofá, eu estou a atribuir automaticamente o papel do não faz nada [referindo-se ao modelo da imagem cinética] e só porque é uma mulher, e está no sofá, eu já estou a atribuir o papel do que partilha [referindo-se à imagem de transição]” (P11). Esta questão foi encerrada a partir da compreensão de que partilhar não significa ajudar pontualmente nas tarefas domésticas para a mulher poder descansar.

Os resultados obtidos com a construção e a dinamização de vários modelos de imagem de famílias produziram discursos de resistência, a partir das análises críticas e reflexivas na ação (modelos e dinâmizações) e sobre a ação (diálogos) realizada pelas/os participantes. Embora a família se constitua como um espaço privilegiado para analisar o modo como as categorias sociais de género, raça, etnia e orientação sexual se intersejam para configurar diferentes relações de poder e hierarquias familiares, o jogo que vai ser apresentado seguidamente aborda, ao nível macro, o modo como vários eixos de privilégio e opressão se intersejam para configurar as posições sociais que as pessoas ocupam na sociedade, neste caso, a portuguesa.

### 5.1.3.6 Sessão 7 – Jogo das Imagens do Poder e da Desigualdade

Este jogo é uma adaptação de “O grande jogo do poder” (Boal, 1973/1998) e do “Exercício do privilégio” desenvolvido pela norte-americana Barbara McCaffry (2002). Este jogo de imagem tem como objetivo mostrar como todos os espaços sociais são estruturas de poder. O modo como as posições de privilégio e opressão se interseitam nessas estruturas sociais não é inocente, “todas têm um significado e uma desigual distribuição de poder”, como afirma Boal (1973/1998, p. 218). Cada participante recebeu um cartão com uma determinada identidade (ver quadro 5.5). Define-se um ponto de partida no espaço físico e todas/os as/os participantes se alinham nesse ponto. Cada participante avança dois passos sempre que se identificar com as diretivas<sup>109</sup> (ver quadro 5.6) que vão sendo dadas pela formadora. No fim do jogo, os/as participantes devem permanecer nos seus lugares e iniciar um diálogo sobre as diferentes posições e desigualdades de poder que ocupam no espaço.

Identidades/posições sociais das personagens			
P1 Angolano (negro) Heterossexual Professor do quadro de escola	P6 Angolana (negra) Heterossexual Empregada domestica Imigrante	P9 Brasileira (branca) Heterossexual Cabeleireira Imigrante	P2 Brasileiro (branco) Homossexual Publicitário Imigrante
P8 Cabo-verdiana (negra) Homossexual Empregada domestica Imigrante	P3 Cabo-verdiano (negro) Transexual Pedreiro Imigrante	P5 Português (cigano) Heterossexual Feirante	P11 Portuguesa (cigana) Heterossexual Feirante
P4 Português (branco) Transexual Professor do quadro de escola	P12 Portuguesa (branca) Homossexual Professora contratada	P10 Português (branco) Heterossexual Professor do quadro de escola	P7 Romana Empregada doméstica Heterossexual Imigrante

**Quadro 5.5** Identidades/posições sociais atribuídas às/aos participantes

Diretivas
1. Quem não é discriminado pela sua cor de pele
2. Quem pertence ao grupo com menos mortes por violência doméstica
3. Quem tem direito a feriados e férias pagas
4. Quem pode adotar uma criança em conjunto com o/a seu/sua companheiro/a
5. Quem ocupa a maioria dos cargos de chefia e dos cargos políticos
6. Quem não sente a pressão social de cuidar da casa e dos filhos
7. Quem pode falar abertamente da sua orientação sexual sem medo de ser discriminado/a
8. Quem não tem medo de ser violado/a sexualmente
9. Quem não corre o risco de ser acusado de criminosa/o ou ladra/ão

**Quadro 5.6.** Diretrizes

<sup>109</sup> As diretivas foram elaboradas pela formadora a partir da revisão da literatura sobre os temas em foco.

## **Apresentação dos resultados**

A posição de maior privilégio foi ocupada pelo português branco, heterossexual e professor do quadro da escola (P10). Em segundo lugar, ficaram o português branco, transexual e professor do quadro de escola (P4); o brasileiro branco, homossexual, publicitário e imigrante (P2); o angolano negro, heterossexual e professor do quadro de escola (P1). Em terceiro lugar, ficou a brasileira branca, cabeleireira e imigrante (P9). Em quarto lugar, ficaram a cabo-verdiana negra, homossexual, empregada doméstica e imigrante (P8); o cabo-verdiano negro, transexual, pedreiro e imigrante (P3); o português cigano, heterossexual e feirante (P5); a portuguesa cigana, heterossexual e feirante (P11); a angolana negra, heterossexual, empregada doméstica e imigrante (P6); a romena, empregada doméstica, heterossexual e imigrante (P7). Em último lugar, ficou a portuguesa branca, homossexual e professora contratada (P12).

## **Dinamização**

A formadora perguntou às/aos participantes qual seria o perfil de quem ocupava a posição de topo da hierarquia social. A opinião geral do grupo dividia-se entre “um político corrupto” ou “um empresário”. A mesma pergunta foi feita ao participante que ocupava o topo hierárquico, em relação às pessoas que ocupavam os últimos lugares. O participante respondeu que seriam “mulheres”, “negros” e “homossexuais”. Seguidamente, cada participante apresentou a sua personagem. Num primeiro momento, duas posições chamaram a atenção do grupo. A primeira, foi o facto do participante (P10) em situação de maior privilégio ser “apenas” um português/branco/heterossexual/professor do quadro. A segunda refere-se o facto da participante (P12) que ocupava o último lugar na hierarquia social ser uma mulher/branca/homossexual/professora contratada (P12).

Algumas participantes questionaram a colega sobre a sua posição, uma vez que consideravam que uma mulher branca, embora homossexual e professora contratada, não poderia ocupar uma posição social inferior a, por exemplo, uma mulher cabo-verdiana negra, também homossexual e de uma classe social menos reconhecida (empregada doméstica), ou, ainda, numa perspetiva interseccional a partir das categorias de “género”, “raça” e “classe”, ficar numa posição atrás do cabo-verdiano/negro/transexual/pedreiro/imigrante. A participante em questão concordou com as/os colegas em relação à posição que ocupava e explicou que houve momentos em que não compreendeu bem as diretrizes e, noutro momento (diretriz 9), não avançou dois passos, “porque como era homossexual, podia ser considerada ladra ou criminosa” (P12).

Outra questão levantada pelas/os participantes foi em relação à posição (segundo lugar) ocupada pelo brasileiro/ branco/ homossexual/ publicitário/imigrante (P2). A participante justificou a sua posição referindo que avançou dois passos em relação à diretiva 7, porque, e cito, “não tenho problemas de falar da minha sexualidade, porque sou publicitário, brasileiro, simpático, alegre, com facilidade em estabelecer contactos. Estou num ambiente profissional gay e há um *lobby* dos gays” (P2). Apesar da

justificação, a maioria das/os colegas não concordaram com algumas afirmações da participante em relação aos privilégios que ela tinha atribuído à sua personagem e aos estereótipos (“simpático”, “alegre”). A participante encerrou a discussão dizendo que “é-se mais discriminado por ser gordo, do que por ser homossexual”. Algumas participantes concordaram que ser “gordo/a” também é alvo de discriminação numa sociedade que constrói um discurso sobre os corpos desejavelmente magros e musculados. No entanto, a maioria considerou que a homossexualidade ainda é mais discriminatória, porque há direitos básicos fundamentais que ainda são negados, como, por exemplo, o direito de adoção.

Em relação às/aos participantes que ficaram na quarta fila, a formadora perguntou ao grupo se um português/cigano/heterossexual/feirante (P5) e uma portuguesa/cigana/heterossexual/feirante (P11) deveriam, de acordo com as diretrizes, ocupar a mesma posição. Neste momento, a participante que representava o “português cigano” (P5) deu a seguinte explicação:

(...) como cigano, tive imensa dificuldade em avançar, porque eu pensava que os ciganos estavam sempre atrás porque tinham sempre limitações, da cor, da etnia, da raça. Mas como eu era homem, devia ter avançado e não avancei, porque eu, na minha mente estava a pensar, era homem, mas eu pensava em mulher e, lá está, eu não avançava, porque a minha mente não conseguia ultrapassar aquele conflito. (...). Mas em relação à “violência doméstica” (diretriz nº 2), eu não avancei, porque para mim, eles às vezes matam-se uns aos outros, lá dentro da sua família, quando têm rixas. E, então, a certa altura, já estava tão baralhada que não avançava.

Importa registar ainda algumas reflexões dos/as participantes sobre o modo como o jogo da imagem do poder e das desigualdades desafiou as suas posições em relação aos privilégios e desigualdades estruturais:

Cheguei à conclusão que ainda há muita discriminação, não só que achei.... E a tal situação, eu não sinto, e cheguei à conclusão com aquele jogo que a cor de pele e o facto de ser mulher, era logo discriminada. Tomei consciência disso. Eu ainda não quero acreditar nisso (...). Eu quando li a minha personagem, digo assim: Pronto, mulher, empregada, reles empregada doméstica e negra, eu não vou muito longe. (P8)

Neste jogo eu vi perfeitamente a discriminação. As mulheres ficaram todas para trás e as que tinham orientações sexuais diferentes. Todas eliminadas. (P5)

No jogo eu era um homem negro e cheguei atrás do P10 [homem branco, heterossexual e professor do quadro de escola], porque eu era professor do quadro. O único problema, ali, era ser negro, mas era do quadro e era heterossexual, mas era negro. Eu estava numa posição melhor em relação ao [P4], que também era negro, mas era transexual, pedreiro e imigrante (...). Eu adorei este último jogo. Achei que se sentiu mesmo as desigualdades sociais. Eu tinha uma garota, numa turma, que lhe chamavam barrote queimado. (P1)

Eu [P3, não a personagem] não me vi naquela situação de privilégio do P10. Eu só depois de toda a gente se ter revelado é que eu comecei a perceber que afinal eu não estou tão mal na sociedade. Tu muitas das vezes não te dás conta do que representas, porque aquilo que está ali, embora seja ou jogo, aquilo também é uma imagem exterior que se manda e que serve para atrair o companheiro, ou a companheira, interessa para o banco, porque é alguém que tem um determinado estatuto. (P3)

No último jogo eu era professor do quadro da escola, e era transexual. E é assim, aquilo que eu intuí foi que, mesmo sendo transexual, por ser professor, estaria em vantagem em relação a um transexual com baixos recursos. (P4)

O último jogo revelou, tornou explícito, que tenho muitos privilégios [como pessoa e não como participante]. Eu estava à frente porque era homem, era branco, era alto. (P10)

## Meta-Análise

O facto de a posição com mais privilégio ter sido identificada em função da interseção do “género” (homem) e da “classe” (político e empresário) confirma os dados obtidos nas entrevistas individuais, quer em relação ao tema “autoidentificação” das/os participantes em função da categoria de “raça”, quer em relação ao tema “autorreconhecimento de estatutos sociais (privilégio/discriminação)”. Em relação ao primeiro tema, as/os participantes não se identificaram em função da categoria “raça”, nem da categoria “etnia”, embora tenham usado essas categorias para identificar outras pessoas, nomeadamente, os/as seus/suas alunos/as. Em relação ao segundo tema, o resultado da análise revelou que as/os participantes não reconhecem a branquitude e a heterossexualidade como posições sociais de privilégio. Os dados obtidos na categoria de “privilégio” mostraram que as/os participantes se consideram privilegiadas/os em termos de “classe” e “cultura”. Na categoria “discriminação”, o “género” surge como a categoria dominante no discurso sobre as experiências de discriminação.

O facto de a maioria das/os participantes serem “mulheres” justifica, quer o reconhecimento da categoria de “género” como principal fator de discriminação, no contexto das entrevistas, quer como fator de privilégio, no contexto deste último jogo, ao identificarem a pessoa com mais privilégio em função da categoria de “género” (homem). Por outro lado, o facto da maioria das/os participantes serem “mulheres/brancas/heterossexuais” pode ter influência na forma como reproduzem os discursos da invisibilidade do privilégio da branquitude e da heterossexualidade já identificados na análise do discurso do conteúdo das entrevistas.

A introdução de diretrizes na configuração de posições sociais de poder e desigualdade das personagens em jogo permitiu evidenciar que os privilégios e as opressões estão enraizados em estruturas sociais (Boal, 1973/1998; McIntosh, 1989; Walgenbach & Reher, 2016). Por outro lado, o facto do “jogo da imagem do poder e das desigualdades” ter sido construído a partir de uma perspetiva interseccional facilitou a análise das posições de privilégio e de opressão/discriminação ao mostrar que essas posições não são fixas, nem mutuamente exclusivas, e dependem sempre do contexto social e histórico em que as pessoas estão situadas (Anthias, 2013; Collins, 1990; Crenshaw, 1989). Por exemplo, das personagens no jogo que tinham o privilégio de serem brancas, nem todas chegaram ao topo, uma vez que o privilégio da branquitude pode ser favorecido, ou desfavorecido, pela forma como esse privilégio se intersesta com outras posições de privilégio (e.g. heterossexualidade, formação académica, masculinidade hegemónica) ou de opressão/discriminação (e.g. ser mulher, imigrante, raça negra, etnia cigana). No entanto, ficou claro para as/os participantes que ser homem/branco/heterossexual são privilégios que importa tornar visíveis, para se identificar e questionar os discursos que (re)produzem o racismo, a homofobia e o sexismo, ao nível experiencial, interpessoal, representacional e organizacional (Anthias 2013; Anthias & Yuval-Davis, 1983).

Podemos concluir esta análise reafirmando que dar visibilidade aos privilégios e às



desigualdades estruturais pode contribuir, no campo da educação, para uma revisão dos critérios de mérito, competência, talento, inteligência e cultura como medida do sucesso ou do insucesso escolar dos/as alunos/as. A avaliação do desempenho dos alunos/as deve ter como referência as múltiplas e intersetadas posições sociais de privilégio e discriminação onde esses/as alunos e alunas se posicionam. A reflexão escrita de uma participante (P11) sobre esta questão revela como a invisibilidade dos privilégios dos/as professores em termos de acesso à “cultura” invisibiliza as desigualdades sociais e culturais das/os alunas/os:

Há, regra geral, um conjunto de competências, de valores, que os professores esperam (...) que os alunos tragam quando chegam ao 10º ano. E quando somos confrontados com a ausência daquilo que nós achamos que eles devem ter (...), e já não passa pelos conhecimentos que eles têm de trazer (...), mas o saber estar, o saber ser, o saber relacionar-se com os outros, a linguagem que usam para se relacionarem entre si, para se relacionarem com os professores. Há um conjunto de expectativas que os professores têm antes de tentarem perceber de onde é que esse aluno vem. E isso cria uma barreira (...) Os professores acham que o aluno deve comportar-se de determinada maneira, deve saber falar de determinada maneira, deve reagir de determinada maneira sem tentar perceber qual é a história daquele aluno. E se ele não sabe, porque é que não sabe? (...) Porque eu leio, parto do princípio que os meus alunos, com quinze e dezasseis anos também têm de ler. E dizemos, não tem cultura. Mas o que é ter cultura? Cada professor define o que é ter cultura a partir da sua posição de privilégio.

## **5.2 Etapa 5 – Avaliação e acompanhamento**

### **5.2.1 Objetivos**

Nesta quinta etapa da investigação-ação pretende-se analisar o modo como as técnicas do Teatro-Imagem contribuíram para a identificação e o questionamento de intersetadas relações desiguais de poder e de privilégio na sociedade e na escola, procurando, assim, responder a duas questões de partida da presente investigação: (1) De que forma os/as professores/as percebem os jogos de Teatro-Imagem como ferramentas que os/as ajudam a reconhecer como as posições sociais que as pessoas ocupam as privilegiam e/ou as oprimem?; (2) As/os professoras/es consideram que as técnicas do Teatro-Imagem constituem uma ferramenta pedagógica a ser aplicada noutros espaços de ensino-aprendizagem?

Da segunda questão decorre um outro objetivo que consiste em identificar algumas dificuldades dos/as participantes na elaboração dos seus projetos de intervenção na comunidade escolar, a partir dos conhecimentos e das experiências adquiridas no contexto da oficina de formação. A elaboração e aplicação destes projetos enquadra-se na segunda fase da oficina de formação, correspondendo a 25 horas de trabalho autónomo.

### **5.2.2 Procedimentos de recolha e análise de dados**

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas individuais semiestruturadas logo após o término da componente presencial da oficina de formação, ou seja, entre 6 e 15 de dezembro de 2012. Todas as entrevistas foram realizadas num gabinete da escola, tendo sido gravadas em áudio, com

autorização das/os participantes, e transcritas posteriormente.

O guião da entrevista (ver Quadro 5.7) incluía três grandes temas em aberto: (1) Contributos da oficina de formação; (2) Avaliação do modelo de formação; (3) Projeto de trabalho autónomo”. Os dois primeiros temas estão direcionados para o primeiro objetivo mencionado acima, enquanto o terceiro tem como objetivo abordar questões relacionadas com o desenvolvimento do trabalho autónomo. A investigadora, como entrevistadora, intervinha na conversação, de forma espontânea e não controlada (Nogueira, 2001b). Estes temas serviram de base para a organização, tratamento e análise dos dados.

Guião da Entrevista (E2)		
Temas	Objetivos	Questões
Contributos da oficina de formação	- Compreender o modo como os jogos de teatro-imagem foram percebidos pelas/os participantes	- Qual a contribuição da oficina de formação para o teu conhecimento/identificação/questionamento das relações desiguais de poder e de privilégio?
Avaliação do modelo de formação	- Compreender as vantagens e as desvantagens do modelo de formação	- Este modelo de formação tem vantagens ou desvantagens em relação ao modelo mais convencional de formação? Quais? - Quais os temas abordados que gostarias de ter trabalhado mais? - Sugestões para futuras oficinas de formação.
Projeto de trabalho autónomo	- Incentivar e apoiar a elaboração do projeto de intervenção na escola	- Gostarias de falar sobre o teu projeto de intervenção na escola?

**Quadro 5.7.** Guião da Entrevista (E2)

Em relação ao tratamento e análise dos dados, aplicaram-se os mesmos procedimentos que foram utilizados no tratamento dos dados obtidos na entrevista 1 (ver Capítulo 4), obtendo-se, numa primeira fase, um conjunto de categorias e subcategorias que orientaram a análise de conteúdo das entrevistas, como se apresenta, abaixo, no Quadro 5.7.

Temas	Categorias
Avaliação da oficina de formação	Formação pessoal
	Formação profissional
	Críticas
	(In)visibilidades
Avaliação do modelo de formação	Interação de grupo
	Descoberta e partilha do conhecimento
	Reflexão na e pela ação
Projeto de trabalho autónomo	Planificação das atividades

**Quadro 5.8.** Temas e categorias (E2)

### 5.2.3 Apresentação dos resultados da análise

A apresentação dos resultados da análise dos dados está organizada de acordo com os temas abordados na entrevista e as respetivas categorias e subcategorias. Em relação ao primeiro tema, procurou-se comparar o discurso das/os participantes sobre o reconhecimento dos seus privilégios em função da branquitude, género (no caso dos participantes) e heterossexualidade, com os resultados obtidos sobre o mesmo tema na primeira entrevista. Ainda em relação ao tema 1, foram identificados os discursos e os seus efeitos discursivos (Nogueira, 2001b), a partir de uma análise interseccional dos mesmos (Anthias, 2013).

#### 5.2.3.1 Tema 1 – Contributos da oficina de formação

Na categoria “formação pessoal”, alguns/umas das/os participantes consideraram que a oficina de formação contribuiu, essencialmente, para conhecer e tomar consciência de temas e questões que nunca tinham pensado, estudado ou investigado:

Contribuiu para levantar questões. No meu desenvolvimento pessoal foi importante, (...) fez-me tomar consciência de certas coisas de mim própria. Não apenas pelas coisas que eu fiz ou deixei de fazer, mas pelas coisas que eu observei nos outros e que estava a ver nos outros e podia ser eu. Os outros foram apenas.... (...) Observar-me. De repente eu estou numa situação, a lidar com uma situação, que palavras é que eu escolhi? Preocupei-me com aquilo que ia dizer de modo a não entrar por um campo ou por outro? (P6)

Contribuiu, porque houve uma série de assuntos que nós falámos e as perspetivas de outros parceiros aqui do grupo, sobre as quais nunca me passaria pela cabeça pensar assim. É um assunto que eu nunca estudei, nunca fui investigar, nunca me preocupei. Portanto, só o conhecer opiniões diferentes do grupo que aqui estava, já contribui para um maior conhecimento sobre essas questões. Depois, os jogos, as interações que aqui foram provocadas, também ajudam, porque aquele nosso esforço de nos colocarmos no papel de outra pessoa numa realidade diferente, contribui muito para esse entendimento e para esse conhecimento. (P7)

Outras/os participantes, referiram que o maior contributo da formação, para além do conhecimento adquirido em relação aos temas abordados, consistiu na possibilidade e no desafio de observar e procurar transformar os seus estereótipos de género, raça, etnia e orientação sexual:

Uma coisa que estou mais atenta é observar o que é que as outras pessoas dizem, ou que eu própria digo sobre determinados assuntos, se realmente é um daqueles estereótipos (...). (P7)

O desafio que, para mim, é desafio e dificuldade ao mesmo tempo, era vigiar-me no sentido de perceber porque é que eu tinha feito determinado comportamento estereotipado. (P11)

Sim, e aprendi um pouco, também, a conhecer-me, porque houve situações em que, por exemplo, a pessoa diz assim: olha, não sou racista, não sou. Mas depois, às vezes, naqueles jogos (...), a gente acaba por olhar a “cor”. No fundo, a gente acaba por seguir aquilo que não quer. (P12)

Os discursos das/os participantes sobre os contributos da oficina para a sua formação pessoal situam-se ao nível individual, isto é, os conhecimentos adquiridos na oficina de formação foram

aplicados à identificação e vigilância de estereótipos que as/os participantes descobriram, em si e noutros/as colegas, através da prática dos jogos de teatro imagem. Apenas uma participante utilizou a palavra interseccionalidade para se referir ao contributo da oficina de formação, ao nível pessoal, para “organizar de forma mais sistemática e interseccional a relação entre essas categorias [género, raça, etnia, orientação sexual]” (P11).

Em relação a um discurso mais estrutural das relações de poder e de desigualdade, foram identificados apenas dois discursos, um que se foca num despertar mais intenso para o problema da discriminação e o outro que revela uma tomada de consciência dos seus privilégios:

A formação despertou-me ainda mais para o problema da discriminação. Despertou-me, outra vez, um sentimento que eu já tinha de não gostar de ver as outras pessoas a serem discriminadas, ou maltratadas. Só que voltou com mais força, está mais aceso (...). (P5)

Eu não tinha absolutamente consciência nenhuma dos meus privilégios pelo facto de ser branco, homem e heterossexual. Esse jogo [jogo da imagem do poder e das desigualdades] contribui para ter essa consciência, porque à medida que fomos dando passos, verificamos que há pessoas que, muito que queiram, dificilmente lá podem chegar, nem que se esforcem. (P3)

Os resultados obtidos na categoria “formação profissional” mostram como a oficina de formação contribuiu, na opinião de todos/as os/as participantes, para o desenvolvimento de uma “ferramenta de trabalho”, no sentido de uma metodologia, ou uma estratégia, que pode ser aplicada no contexto do ensino-aprendizagem, em sala de aula. No modo como as/os participantes aplicaram ou pensam aplicar essa ferramenta, podem identificar-se três objetivos distintos: (1) formar um grupo de alunas/os mais concentradas/os e interativos/as, como referem duas participantes que já tinham aplicado alguns jogos nas suas turmas no decorrer da oficina de formação:

Eu já apliquei na minha turma o jogo dos nomes e também fiz outro... o jogo da roda dos números. Correu bem, criou uma certa dinâmica e eles, a partir daí, tornaram-se mais dinâmicos, mais colaboradores comigo e entre eles. Abriu um bocadinho o espírito deles. Quando acabar a matéria vou fazer mais. (P5)

(...) deu-me uma outra visão em termos práticos, ou seja, como trabalhar essas questões desligando-me, enfim, da parte teórica e indo ao terreno. Aí sim, em termos de metodologia e de estratégia. Já comecei a aplicar os jogos de concentração numa turma grande. (P9)

(2) formar “turmas” logo no início do ano letivo, porque, de acordo, com um participante, “(...) depois de aplicarmos os jogos talvez pudéssemos ter uma turma, que é o grande problema hoje em dia. É que temos um conjunto de pessoas, mas não temos uma turma” (P3); (3) abordar as questões de género, raça, etnia e orientação sexual, como referem uma e um participantes: a primeira, como formadora na área de educação sexual, considera que a oficina de formação a desafiou a abordar a “questão dos abusos sexuais do ponto de vista da raça, etnia, género e orientação sexual” (P1). O segundo, também formador na área dos direitos humanos e da educação sexual, refere que:

O que eu descobri foi que o teatro é uma ferramenta para se lidar com estas coisas, para diagnosticar

alguns problemas, para se diagnosticar a forma de pensar das pessoas e que pode ser utilizado em termos pedagógicos. Portanto, nesse sentido eu de facto aprendi algumas técnicas e algumas coisas que podem ajudar a fazer chegar aos alunos a consciencialização para estes problemas. (P4)

Ainda dentro deste objetivo, mas incluindo a perspetiva interseccional, uma participante dá o seguinte exemplo de aplicação da teoria interseccional na prática:

O impacto ainda não é muito visível, mas estou muito mais atenta para não ficar presa só à primeira evidência. Se tenho um aluno que é imigrante, ou que é filho de imigrante, e tem uma determinada cor..., mapear de forma rápida todos esses elementos, estarem todos presentes ao mesmo tempo e fazer a análise com todos esses elementos ao mesmo tempo. (P11)

Para além dos aspetos positivos mencionados pelas/os participantes nas categorias “formação pessoal” e “formação profissional”, algumas/uns participantes apontaram algumas críticas que se podem resumir em três pontos: (1) falta de tempo para realizar algumas atividades; (2) a não articulação das atividades realizadas para o contexto escolar; (3) atividades que incluíssem mais situações de conflito. Em relação ao primeiro ponto, os extratos apresentados abaixo mostram que as/os participantes gostariam de ter tido mais tempo para tirar apontamentos, fazerem mais reflexões, individuais e em grupo:

(...) gostava de ter tido algum tempo para tomar mais apontamentos, para fazer mais reflexões em conjunto, porque às vezes as ideias surgem e tu não as trabalhas logo e depois, passado algum tempo, as coisas já não têm o mesmo impacto. Aquilo já não te abriu aquela janela de oportunidade para tu conseguires explorar ainda mais as coisas. (P3)

Faltou tempo até para nós fazermos as reflexões e depois podermos trabalhar as reflexões juntos. (P8)

Talvez mais tempo para reflexão. O que eu notei é que o tempo passava muito rápido. Podíamos ter tido mais jogos, acho que foram muito interessantes. E depois, faltava-nos tempo para refletir em conjunto. (P9)

O último extrato apresentado acima mostra a dificuldade de realizar este tipo de formação em 25 horas. A participante tem consciência de que “o tempo passava muito rápido” (P9), no entanto, ela considera que, por um lado, “podíamos ter tido mais jogos” e, por outro, “faltava-nos tempo para refletir em conjunto”. Se tivéssemos tido mais tempo para fazer mais atividades, teríamos tido ainda menos tempo para fazer reflexões, e vice-versa. Na minha avaliação enquanto formadora, penso que deveríamos ter reduzido as atividades e ter dado mais tempo para as/os participantes tirarem os seus apontamentos e fazerem as suas reflexões individuais, uma vez que as reflexões e análises em grupo que realizámos foram bastantes.

Em relação ao ponto dois, apenas um participante colocou a questão sobre a dificuldade em transpor os temas abordados na oficina de formação para o contexto escolar:

“(...) achei que era pouco focado no contexto escolar e há uma certa dificuldade em transpor isto, depois, para a prática letiva (...) Em termos dos exercícios lançados, em vez de irmos à família, por exemplo, irmos mais ao escolar, ao professor, ao aluno, ou seja, assumir as personagens do ambiente escolar. (P10)

Considera-se esta crítica como um dado para reflexão na elaboração de um futuro programa de formação. Em relação ao ponto 3, uma participante “esperava ainda mais a nível de resolução de conflitos” (P1) que, na sua opinião, poderia ter sido conseguido do seguinte modo:

(...) Se calhar teres dado assim.... Tu és a não sei quantas, dares personalidades. Tu deixaste ao nosso critério o assumirmos uma personalidade ou não (...) E tu deixaste assim, o como são vocês que o fazem. Se calhar se tivesses dado mais dicas no sentido de, olha, tu és uma pessoa assim e assim e obrigar-nos a incarnar aquela personagem, como fizemos no último, em que tu disseste, tu és negro, etc., se calhar aí teria havido mais conflito. (P9)

Talvez o facto da oficina de formação se intitular “O teatro na mediação de conflitos interculturais na escola” tenha levado a participante a pensar que o objetivo da formação seria, basicamente, aprender técnicas de mediação de conflitos entre alunas/os de várias nacionalidades, raças, etnias e classes sociais. Na entrevista, tive a oportunidade de explicar à participante que o objetivo da formação não era provocar conflitos e aprender técnicas para lidar com esses conflitos, mas descobrir (no sentido de descoberta do conhecimento e não um conhecimento imposto ou transferido), num primeiro momento, que nós somos responsáveis por esses “conflitos” e compactuamos com o sistema que lhe subjaz, a partir da nossa posição de poder e privilégio, na sociedade e na escola.

De acordo com Grant e Sleeter (1986), é difícil, ou quase impossível, compreender a posição social de outras pessoas, nomeadamente, dos/as alunos/as, sem compreender a sua própria posição na sociedade e o modo como as nossas perspetivas sobre os/as outros/as determinam a forma como nós olhamos para eles/elas. Abordar as questões da raça, etnia, género e orientação sexual, entre outras, no contexto educacional, desafia os/as professores/as a confrontarem-se “with the disequilibrium and an opportunity to reframe human diversity from a deficit perspective to an asset or strengths-based perspective” (Dyce & Owusu-Ansah, 2016, p. 329).

O modo como nós invisibilizamos as relações de poder e de desigualdades em função do género, raça, etnia e orientação sexual, nas nossas salas de aula e na organização da escola, reproduz aquilo que nós muitas vezes designamos por “conflitos”. Neste sentido, mediar “conflitos interculturais” implica desenvolver uma atitude crítica que dê visibilidade ao racismo, classismo, sexismo e heterossexismo como sistemas estruturais de desigualdades, que muitas vezes surgem intersetados na forma como (re)produzem esses “conflitos”.

Para além das críticas apresentadas, as/os participantes fizeram algumas sugestões para próximas oficinas de formação sobre o tema em estudo que incluem um maior aprofundamento de algumas categorias sociais, como a “etnia” (P2) e a “orientação sexual” (P11); a abordagem de outras categorias como a “classe” (P11) e a “violência doméstica” (P1); mais tempo para fazer anotações e reflexões pessoais e, por último, o que é muito gratificante para a formadora, dar seguimento a esta oficina de formação, porque, de acordo com uma participante a componente presencial da oficina de formação “(...) foi só o início, uma introdução, ainda ficou muito aquém daquilo que a gente pode

atingir” (P5).

Por último, a categoria “(in)visibilidades” emergiu da leitura e análise dos discursos das/os participantes em relação ao modo como abordaram os contributos da oficina de formação, quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional. Esses discursos continuavam a reproduzir, na sua maioria, o discurso institucionalizado da invisibilidade da raça (branquitude), da orientação sexual (heterossexualidade) e do género (homem) e o não reconhecimento das posições de privilégio que as/os participantes ocupam, na sociedade e na escola. No momento em que a entrevista decorria, a entrevistadora sentiu necessidade de “desafiar” as/os participantes colocando a seguinte questão: “A formação contribuiu de algum modo para reconheceres os teus privilégios em função do género, raça, etnia e orientação sexual, ou outros?”. As respostas dos/as participantes, apresentadas abaixo, revelam quer as invisibilidades, quer as visibilidades, em relação às suas posições sociais de privilégio e ao modo como elas se interseitam para configurar as suas experiências de vida, quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional:

Não se reconhece o privilégio de ser branco. Eu estava com essa discussão... claro que ser branco é óbvio, é a cor, os outros é que são de cor, nós não temos cor. Nós estamos acima das cores. Na sociedade é melhor ser-se heterossexual do que homossexual. De facto, é. (P1)

Se calhar quando chegamos a um nível cultural e socioeconómico, nós interiorizamos que não vamos ser racistas, falar de raça... Se calhar foi por isso que eu disse [na primeira entrevista] que não me identificava com nenhuma raça (...). Se formos ver raça (branco, preto, ou negro, como queiram chamar, amarelo), eu sou branca. Em relação a ter privilégios por ser branca... talvez. (P2)

Na sociedade em geral, como homem, talvez tivesse tido acesso a eles [privilégios], agora não sinto que a minha vida em particular, o meu percurso de vida, me tivesse sido mais vantajoso por eu ser homem (...). No meu país, não vejo muito a vantagem ou a desvantagem [de ser branco]. Eu, pessoalmente, não me sinto privilegiado por ser branco. (P4)

Eu posso ter sido, às vezes privilegiada por ser branca, ou por ser mulher, em certas condições (....) E sempre tive esta orientação sexual [heterossexual] e nunca fui discriminada. (P5)

Por ser mulher, não sou. Por ser branca, sim, e por..., mas isso está implicado na classe, o facto de ter estudos. (P6)

Com certeza. Sou privilegiadíssima. Em termos de tudo, quase. Em termos de raça, vá, voltamos, etnia, situação face ao emprego, tenho um emprego, até quando não sei, mas tenho, estou a trabalhar e tenho. Em termos de tudo, tudo. Não sou a mais privilegiada... por ser mulher. (P7)

Estes resultados vão ao encontro dos resultados encontrados por outras/os autoras/es, quer recorrendo a outro tipo de metodologias, quer recorrendo a metodologias semelhantes, segundo os quais as pessoas têm dificuldades em reconhecer os seus privilégios sociais, particularmente, o privilégio da branquitude (Frankenberg, 1993; McIntyre, 1997), a sua cumplicidade na reprodução de estruturas desiguais de poder e a sua responsabilidade em transformar essas estruturas (Applebaum, 2010).

Contudo, a negação desses privilégios não deve ser vista como uma questão individual, mas estrutural que, historicamente, tem sido fomentada pelos discursos da democracia racial, da invisibilidade da raça, de Portugal como um País de brandos costumes e da meritocracia como fator de

privilégio social (Araújo, 2008; Moreira, 2017a; van Dijk, 1992). Comparando os resultados obtidos ao longo da oficina de formação, ao nível do reconhecimento dos privilégios sociais, com os resultados obtidos nesta entrevista, considera-se que fora do espaço coletivo da formação, algumas e alguns participantes mostraram dificuldades em sustentar um discurso de reconhecimento, cumplicidade e responsabilidade perante os sistemas de desigualdades, particularmente, em relação ao privilégio da branquitude.

### 5.2.3.2 Tema 2 – Avaliação do modelo de formação

O modo como as/os participantes avaliaram o modelo de formação foi agrupado indutivamente em três categorias: (1) “interação de grupo”; (2) “descoberta e partilha do conhecimento”; (3) “reflexão na e pela prática”. Destas categorias, a que se revela mais saliente na avaliação do modelo de formação é a “interação de grupo”. A maioria das/os participantes considera que os modelos mais tradicionais de formação não oferecem essa oportunidade:

Já é tão repetitivo o uso do *powerpoint*, o professor estar a explicar, há um modelo e se eu não vier à formação posso consultar na net, posso pesquisar e chego lá da mesma maneira. Enquanto que este modelo, tu não consegues de outra maneira, tens de estar mesmo, experimentar e relacionares-te e interagir com o grupo. (P7)

Antes de mais a interação com os próprios colegas de áreas completamente diferentes que a gente, se calhar, toma um café, já o vê há muitos anos e se calhar nem tem tempo para dar dois dedos de conversa. Acabamos por descobrir o outro mesmo ali. Ali tivemos oportunidade de descobrir o outro e já há uma interação. Para mim isso foi, se calhar, o que pesou mais, o que me tocou mais (...). (P2)

Este tipo de formações para mim é que são desafiantes (...) Ganhei muito, e acho que todos nós. O jogo do “Go” [um dos jogos de interação de grupo que realizámos na segunda sessão de formação] foi muito engraçado. Um dia eu cheguei à sala dos professores e não sei porquê, disse *go* e outra colega disse *go*, e outro colega entrou na brincadeira e disse *go* e o resto do pessoal ficou a olhar. Pessoas com quem eu nunca tinha trabalhado antes. (P1)

Outra grande vantagem é criares um grupo com quem trabalhas e conheces minimamente, não há tempo suficiente para conhecer tudo, era bom. É muito mais sentido e vivido do que aquele em que passivamente nos sentamos a ouvir. Aqui tens de agir, tens de te relacionar e estar na formação mesmo. Quando vais assistir a uma formação que é exposta, podes nem estar lá, estás noutro sítio, só estás de corpo presente. Aqui tens de participar a sério. (P6)

Uma participante acrescentou dois dados novos ao discurso sobre a interação do grupo. Primeiro, a referência à formadora como um elemento integrante do grupo; segundo, a referência à dispensa de intervalos a partir da segunda sessão de formação, mesmo para os/as fumadores/as:

Ali funcionou o grupo. Senti que não havia ali elementos estranhos, vamos lá. Portanto, não era a formadora e os formandos, estávamos todos no mesmo todo, no mesmo grupo, no mesmo barco. Uma coisa curiosa, é que eu penso que só fizemos um intervalo na primeira sessão, ou talvez na segunda. A partir daí ninguém mais falou em fazer um intervalo, a meio, nem os fumadores. (P9)



Estes dados são importantes para o presente estudo, uma vez que se trata de uma investigação cujo objetivo é, precisamente, criar um grupo de pesquisa onde a investigadora/formadora principal esteja integrada no grupo. Apesar da formadora ter uma dupla função no grupo (coordenadora e investigadora), a participante considerou que havia um grupo onde formadora e formandas/os estavam “no mesmo barco” (P9). A dispensa dos intervalos, principalmente para fumadores/as, em sessões com uma duração de quatro horas, foi decidida por unanimidade, uma vez que as/os participantes sentiam que o intervalo quebrava os momentos (longos) de dinamização, avaliação e análise das imagens teatrais (modelos) construídas pelas/os participantes. Este dado coloca em evidência a vantagem de um modelo de formação em que as/os formandas/os têm autonomia e responsabilidade na gestão da sua aprendizagem, quer em relação ao conteúdo das aprendizagens, quer em relação aos ritmos das mesmas. Revela, também, um sentido de responsabilidade em relação aos ritmos das aprendizagens do grupo.

Em relação à segunda categoria, a maioria das/os participantes considerou que este modelo de formação, ao contrário dos modelos mais convencionais, permite que a aprendizagem se realize através da (auto)descoberta, do (auto)questionamento e da partilha do conhecimento:

Neste modelo, obrigatoriamente há o confronto com aquilo que nós fazemos e com aquilo que nós pensamos, porque nos expomos e, chega uma altura, em que temos de questionar: esta é a minha personagem, ou sou eu? E porque é que eu escolhi que a personagem fosse de determinada maneira? Em função daquilo que eu penso? Em função daquilo que o grupo pensa? Em função daquilo que a sociedade pensa? Isso, obrigatoriamente, leva ao diálogo entre todas as pessoas e a refletir sobre aquilo que nós pensamos. Este processo não tem lugar na formação convencional, porque é tudo muito racionalizado e, como é tudo muito racionalizado, está tudo muito filtrado. Quando estamos em situação de jogo, o jogo permite que as pessoas mostrem mais delas próprias, porque não têm tempo de filtrar. E, ao fazer mais coisas, temos mais dados de observação e de reflexão. (P11)

Gosto mais deste modelo, porque a pessoa, assim, de certa forma, até reconhece logo os próprios erros e, de outra forma, a pessoa vai ouvindo a teoria e etc. Claro que tem sempre a tendência para seguir a teoria e não se apercebe daquilo que faz e do que consegue fazer. E aqui não. Eu nunca me aperceberia, por exemplo, que fazia o contrário daquilo que pensava. Porque de outra forma, eu ouvia o formador, sim senhor, e fazia o trabalho, porque se eu já concordo com aquilo... Mas uma parte prática deste género, acho que é mais útil. (P12)

Esta metodologia, para mim, é interessante por uma coisa muito simples, porque, na verdade, tu só proporcionas as condições e a descoberta é uma descoberta interior. E o engraçado é tu por dedução, por simulação, acabas por encarar a realidade de uma maneira muito mais interessante. Se tu estivesses a dar aqueles conceitos numa formação presencial a gente via aquilo, tomávamos apontamentos, éramos capazes de discutir, e tal, mas aqui, não, parte-se do jogo, parte-se de uma determinada encenação de uma coisa qualquer e de repente nós vamos descobrindo coisas interessantes e isso, foi o que me surpreendeu, porque isso foi mais profundo, de repente estamos a falar de nós e estamos a ver-nos, a nós e aos outros. (P3)

A descoberta do conhecimento foi, simultaneamente, uma descoberta individual e uma descoberta a partir da interação com o grupo, como referem explicitamente os/as participantes:

Acho que neste modelo nós conseguimos ver o que é que os outros pensam e se nós estamos a limitar-nos a ouvir, não há uma partilha de ideias e aqui houve uma partilha e chegámos a conclusões. (P8)

Mas acho que o facto de se partilhar ativamente o conhecimento, envolve mais os participantes. Todos assumem uma responsabilidade sobre o que se está ali a passar. (P10)

Por último, as/os participantes valorizaram este modelo de formação pela oportunidade de refletir sobre as suas experiências e conhecimentos, através da prática e na prática:

(...) porque o que eu achei curioso em relação a... [este modelo de formação], é isso, o que é que nós somos? Que leituras é que fazemos da sociedade e do mundo onde vivemos? (P9)

Se as ações fossem sempre assim, eram muito mais construtivas, porque o modelo teórico é uma coisa monótona. A gente sai dela com essas ideias todas e depois, passado um tempo, a gente esquece-se de tudo, porque não pomos em prática. E que tudo o que nós fazemos, a gente fica com as ideias mais assentes, ou seja, o que tu fazes para ti, é algo mais de concreto. As pessoas só sabem é teorias, depois na prática não sabem aplicar nada. (P5)

Acabamos por enriquecer aquilo que fizemos com os nossos próprios conhecimentos e com as nossas próprias vivências, sem nos darmos conta, mas é uma realidade. (P2)

Isto é uma coisa diferente e sim, isto entusiasma-nos, isto diverte-nos, isto abre-nos os horizontes. Mas é assim, o tema da ação proporciona que seja assim. Eu não conseguia imaginar uma formação sobre esta temática de outra forma. Nós não íamos estar sentados numa sala de aula e tu a escreveres no quadro. Nós temos que fazer exercício, temos de jogar, temos de experimentar. (P4)

Tem [vantagens em relação à formação mais convencional], porque tu experimentas primeiro a dificuldade e o desafio. Quando tu observas e vais fazer a reflexão sobre isso, depois, se calhar, entra melhor aquilo que for a teoria, o saber o porquê. Fez-se de improviso, porque era necessário puxar para fora. Imaginemos que seria: Então que estereótipos é que há nas sociedades ocidentais ou nas orientais? E essa teoria tinha impedido que as coisas saíssem tão espontaneamente. Se a teoria tivesse sido dada antes, cada um já estava a pensar: Ah, ali nós temos tendência para fazer não sei o quê, mas isto é suposto não sair, ou fazer-se daquela maneira. Aí já estávamos a ser conduzidos (...). (P6)

### **5.2.3.3 Tema 3 – Projeto de trabalho autónomo**

Neste tema foram abordados os projetos de intervenção na escola elaborados pelas/os participantes. Tal como já tinha sido referido no Capítulo 3, a modalidade de oficina de formação engloba uma componente presencial e uma componente de trabalho autónomo. Esta última tem como objetivo aplicar as aprendizagens adquiridas na formação presencial ao contexto escolar. Devido à falta de tempo dos/as participantes para se reunirem individualmente com a formadora para falar dos seus projetos, optou-se por incluir esse momento na entrevista individual. Embora a maioria dos projetos tivessem sido elaborados em pequenos grupos, as/os participantes tiveram oportunidade de falar individualmente do projeto, colocando dúvidas e recolhendo algumas sugestões da formadora. Ao mesmo tempo, a formadora teve oportunidade para fazer um “acompanhamento” inicial na apreciação do projeto e constatar o entusiasmo que as/os participantes expressaram, quer em relação ao projeto em si, quer em relação à futura aplicação do mesmo.

Como se pode ver no quadro apresentado abaixo, os projetos são bastante diversificados em termos das atividades que foram desenvolvidas, embora sejam semelhantes em relação aos objetivos a

alcançar.

Projetos de intervenção na escola			
Participantes	Turmas	Objetivos	Atividades
P1/P6/P9	2 turmas do 2º ano do Ensino Profissional (Dança e Contabilidade)	- Ser capaz de tomar decisões responsáveis, livres de preconceitos, nos seus relacionamentos interpessoais - Formar um grupo/turma	Jogos de integração e dinamização de grupo
P2/P5	2 turmas do 3º ano do Curso Profissional de Técnicas de Administração e Técnicas de Contabilidade	- Aceitação do outro e a não discriminação por motivo algum, seja por motivos de raça, cor de pele, idade, género, cultura, sexo, religião, nacionalidade, ideologia etc.	- Construção de dois modelos e dinamização de duas entrevistas de emprego - Análise do artigo 13.º da Constituição Portuguesa - Análise/discussão sobre o caso do assassinato da transexual Gilberta
P4/P8/P12	- 1 turma do 2º ano do Curso Profissional de Secretariado e 2 turmas de junção do 3º ano dos Cursos Profissionais de Secretariado e Contabilidade - Comunidade escolar	- Identificar, questionar e transformar estereótipos de género, raça, orientação sexual - Identificar (pré)conceitos da comunidade escolar em função das categorias de género, raça e orientação sexual	- Jogos de imagem de famílias - Inquérito à comunidade escolar e tratamento dos dados recolhidos
P7/P10	- 1 turma do 1.º ano do Curso Profissional de Dança - 1 turma do 12.º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais; - 1 turma do 1.º ano do Curso Profissional de Artes do Espetáculo – Interpretação; - Um grupo de jovens do Centro de Atividades Ocupacionais da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Faro	- Formar um grupo de trabalho para produzir o espetáculo “Somos Água”; - Estabelecer diálogos com as diferenças físicas e culturais	Jogos e exercícios do Teatro do Oprimido (concentração, interação, dinamização)

	- Grupo coral ACANTO		
P3	1 turma do 1º ano do Curso Profissional Técnico de Recepção	- Ser capaz de tomar o outro como igual, livre de preconceitos, nos seus relacionamentos interpessoais; - Valorizar as competências sociais, as aprendizagens em grupo e a preparação para a vida em sociedade.	Adaptação do jogo das imagens do poder e das desigualdades.
P11	1 turma do 1º ano do Curso Profissional de Artes de Espetáculo- Interpretação	- Consciencializar o grupo de trabalho acerca das diferenças e desigualdades que a cor da pele, o género, a etnia, constituição física, a personalidade, o cuidado com a aparência, a nacionalidade, a classe, a orientação sexual, acarretam.	Construção de um trabalho teatral e apresentação pública, a partir da adaptação do jogo da imagem de poder e das desigualdades.

**Quadro 5.9.** Síntese dos projetos de intervenção na escola

Outro aspeto a destacar nestes projetos é o facto das/os participantes não se limitarem a aplicar os jogos de Teatro-Imagem, mas terem recorrido a jogos de concentração, interação e dinamização de grupo, adaptando-os, para alcançarem os seus objetivos. Para além dos jogos, as/os participantes projetaram outras atividades que incluíam, por exemplo, a análise do artigo 13.º da Constituição Portuguesa, a análise e discussão sobre o caso do assassinato da transexual Gilberta e a realização de um inquérito à comunidade escolar, incluindo pessoal docente e não docente e alunas/os<sup>110</sup>.

A formadora acompanhou a implementação dos projetos, que decorreu entre janeiro e maio de 2013, quer ao longo do processo, quer na apresentação dos resultados e sempre a convite dos/as participantes. A oficina de formação considerou-se encerrada após a realização de uma reunião com todos/as as/os participantes, no dia 5 de julho de 2013, onde foram apresentados os resultados dos projetos de intervenção na escola e realizada a autoavaliação dos/as participantes, quer em relação ao seu desempenho na componente presencial da formação, quer em relação à implementação do projeto de intervenção. Como foi mostrado nos resultados da análise da entrevista individual (E2), todos/as os/as participantes consideraram que o tempo para este tipo de formação foi insuficiente e expressaram a necessidade de haver uma continuidade desta oficina de formação.

---

<sup>110</sup> As e o participante(s) elaboraram o inquérito a partir dos temas abordados na oficina de formação e aplicaram-no a uma amostra constituída por 134 alunos/as, 30 professores/as e 31 funcionárias/os auxiliares e administrativos, num total de 195 pessoas. O tratamento dos dados foi realizado através do programa SPSS.

## CONCLUSÕES GERAIS

Nesta parte final, serão apresentadas conclusões gerais com o objetivo de, por um lado, sintetizar e complementar os resultados das análises dos dados examinados até ao momento e, por outro, apontar para algumas limitações do estudo, os seus contributos para a formulação de políticas de formação contínua de professoras/es e as possibilidades de novos caminhos de investigação.

A realização do presente estudo teve como ponto de partida a constatação de uma enorme lacuna na pesquisa educacional que tem sido realizada em Portugal, quer ao nível de estudos sobre as práticas discursivas das/os professoras/es sobre as relações desiguais de poder e de privilégio na escola, em função de categorias sociais de género, raça, etnia e orientação sexual, quer ao nível do desenvolvimento de metodologias de formação que abordem essas questões a partir de uma perspetiva interseccional. Como referido na Introdução, este estudo resulta de um processo de investigação-ação-formação qualitativa que envolveu um grupo de professoras/es do ensino secundário num espaço e num tempo delimitados de reflexão crítica na e pela ação investigativa, no contexto de uma oficina de formação.

A opção dos/as participantes, entre tantas outras ofertas de formação, por uma oficina de formação intitulada “O teatro na mediação de conflitos interculturais na escola: Uma ferramenta pedagógica” revela, à partida, duas situações que caracterizam o dia a dia da escola: (1) a existência de “conflitos” que as/os professoras/es vivenciam nas suas salas de aula e cujas causas atribuem a diferenças culturais dos/as alunos/as, nomeadamente, em função da “cor de pele”, “não falar corretamente a língua portuguesa”, “pertencer a outra nacionalidade ou a outra religião”, entre outros aspetos; (2) a dificuldade que as/os professoras/es sentem em lidar com esses “conflitos” devido à falta de formação para abordar os mesmos. A investigadora principal tomou a decisão e a responsabilidade de incluir no título da oficina de formação a expressão “conflitos interculturais” por considerar que esta designação corresponde à forma como as/os professoras/es “traduzem” as desigualdades sociais e as práticas discriminatórias que ocorrem na sala de aula, principalmente, em função da raça, etnia e nacionalidade. As práticas discriminatórias em função do género e da orientação sexual, porque não são geradoras de “conflitos abertos”, e mesmo quando se manifestam abertamente, não são enquadradas nos “conflitos interculturais”.

Imaginemos que o título da oficina de formação correspondesse exatamente aos temas que se pretendiam abordar na formação. Neste sentido, teríamos um título mais ou menos semelhante a “O Teatro do Oprimido como ferramenta pedagógica na identificação e transformação de discursos e práticas racistas, hétero(sexistas) e homo(trans)fóbicas na escola”. O facto de o título não incluir o termo “mediação”, levantaria, provavelmente, três problemas: primeiro, o objetivo da formação não se dirigia diretamente a uma necessidade urgente das/os professoras/es em aprenderem técnicas para resolver os “conflitos interculturais”; segundo, o título sugeria que existiam práticas discriminatórias na escola, e não apenas na sala de aula, e que essas práticas discriminatórias não ocorreriam só entre alunas/os, mas

entre outros/as agentes educativos; terceiro, como se verificou através dos resultados obtidos nas primeiras entrevistas, a maioria das/os professoras/ não considera que o sexismo, a homofobia, a transfobia e ainda menos o racismo se constituíam como sistemas de privilégio e de opressão no espaço escolar.

Os resultados da análise dos dados obtidos na primeira entrevista revelaram que as/os professoras/es atribuíam os “conflitos interculturais” às diferenças raciais, éticas e de nacionalidade, ou seja, reconheciam-se os “conflitos” em função da “raça” (que para a maioria das/os participantes englobava as outras categorias), mas negava-se o racismo. Estes resultados estão de acordo com a revisão da literatura (ver Capítulo 2) sobre a invisibilidade e a negação do racismo, quer na União Europeia (Möschel, 2011, van Dijk, 1992), quer no caso específico de Portugal (Araújo, 2007; Henriques, 20017; Maeso & Araújo, 2017; Silva M. C., 2008). Nestes estudos, as/os autoras/es argumentam que a negação do racismo é transversal a todas as sociedades europeias e que o racismo tem sido substituído por termos como “discriminação”, “preconceito”, “estereótipo” (van Dijk, 1992, p. 93), quer ao nível dos discursos pessoais, quer ao nível dos discursos legislativos e das políticas públicas, nomeadamente, as políticas educativas. No presente estudo, no contexto da oficina de formação, as/os participantes recorriam ao termo “estereótipos” para identificar e questionar os discursos racistas, homofóbicos ou sexistas que emergiam através das imagens teatrais construídas pelas/os próprios participantes, ou nos momentos de avaliação e dinamização dos jogos de Teatro-Imagem.

De acordo com Möschel (2011), na maioria dos países europeus, à exceção da Inglaterra e da Irlanda, a situação do Holocausto e o posterior reconhecimento científico de que não existe uma raça biológica levou a criar a ideia de que se a raça não existe, também não existe racismo. Embora a raça tenha sido desnaturalizada, cientificamente (embora não totalmente), ela continua a estruturar as relações de poder e desigualdade, uma vez que não é a raça que constrói o racismo, mas o inverso, o racismo produz e reproduz as raças. No caso de Portugal, a negação e a invisibilidade do racismo tem as suas raízes no mito do *lusotropicalismo*, desenvolvido pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre e apropriado pelo Estado Novo Português no início da década de 1950 (Araújo, 2008). Este mito foi construindo, ao longo dos tempos, um discurso sobre um Portugal que se assume como um “país de brandos costumes”, onde a “simpatia”, a “capacidade de acolhimento” e o “espírito aventureiro” são reconhecidos como virtudes que reforçam a ideia de que a sociedade portuguesa não é racista, ou foi menos racista em relação a outros países como, por exemplo, Espanha e Inglaterra.

Os resultados obtidos a partir das primeiras entrevistas realizadas neste estudo em relação ao lugar que Portugal ocupa na hierarquia colonialista estão de acordo com a revisão da literatura sobre o tema. A maioria das/os participantes considerou que o colonialismo, que criou o racismo, é uma coisa do passado e foi um processo muito mais brando do que o colonialismo espanhol ou inglês. Embora alguns e algumas participantes admitissem que existe discriminação racial na escola, principalmente em relação aos “africanos”, esses atos discriminatórios são considerados como casos pontuais, conflitos

entre pessoas de culturas diferentes que são muito agressivas e não se sentem integradas. Este discurso nega e invisibiliza a permanência de um racismo institucional e sistêmico (van Dijk, 1992), ao mesmo tempo que “(...) favorece o racismo através do seu silenciamento, naturalizando a discriminação e despolitizando-a” (Araújo, 2008, p. 44).

Para além do discurso da negação e invisibilidade do racismo, foi identificado, a partir das primeiras entrevistas, um outro discurso, relacionado como o primeiro, que se designa na literatura por “racismo inverso” e consiste em considerar que os/negros também são racistas e que, por vezes, são mais racistas do que os brancos. Este discurso enquadra-se no discurso da negação do racismo, reforçando a ideia de que não existe um (re)conhecimento sobre o racismo sistêmico. De acordo com a jornalista e ativista negra norte-americana Zeba Blay (2015), o racismo é um sistema que beneficia uma raça dominante em função da opressão de outras raças, quer as pessoas sejam diretamente responsáveis por esse sistema, quer não. Enquanto sistema que privilegia os/as “brancos/as”, falar de racismo inverso é uma falácia. De acordo com a autora, não se pode confundir preconceito (atitude) com racismo (um sistema estrutural). Embora a classe branca em todo o mundo e ao longo da história tenha sido vítima de preconceitos, perseguições, agressões, por parte das populações negras, essas atitudes e comportamentos não podem ser considerados racistas, uma vez que a população branca nunca foi escravizada, colonizada ou forçada à segregação, diferentemente do que ocorreu e continua a ocorrer com as populações negras. Esta enfrenta diferentes formas de discriminação, como, por exemplo, a discriminação racial no acesso à habitação, ao emprego, à educação, na forma como são tratadas pelas forças policiais e judiciais, etc.

Em síntese, os discursos sobre a negação da raça branca e do racismo, incluindo-se o discurso sobre o racismo inverso, é uma forma de racismo perpetuada por uma elite branca que recorre a várias estratégias de negação do racismo para manter um discurso e uma prática coerente com as leis e as normas sociais, de modo a serem consideradas pessoas politicamente corretas (van Dijk, 1992). No entanto, essas leis e normas contra o racismo sistêmico, assim como as políticas públicas antirracismo, continuam a não corresponder às demandas das populações negras e dos grupos étnicos oprimidos, nomeadamente a população de etnia cigana.

Neste sentido, os termos “raça” e “racismo” continuam a ser utilizados pelas pessoas, grupos e movimentos sociais que são vítimas do racismo institucional e/ou reivindicam políticas públicas que garantam uma sociedade estruturalmente antirracista. No campo da pesquisa em educação, a Teoria Crítica da Raça (TRC), como foi referido no Capítulo 2, tem contribuído para abordar o modo como os valores da cultura hegemónica branca limitam e comprometem a igualdade de oportunidades no acesso à educação e no sucesso escolar de pessoas que não pertencem à classe “branca”, ao mesmo tempo que desafia as políticas e as práticas para a promoção de uma educação para a cidadania, expondo as suas limitações e promovendo uma reavaliação das mesmas no sentido de se tornarem mais eficazes para os/as alunos que não pertencem a uma maioria branca (Tate, 1997).

Não negando a centralidade da raça e da etnia na abordagem do racismo institucional, as políticas de promoção e implementação de uma educação para a cidadania devem abordar outros eixos de desigualdade e discriminação que intersejam com o racismo, nomeadamente, o género e o (hétero) sexismo. De acordo com Crenshaw (2011), os discursos políticos sobre o género tendem a ignorar, ou a minimizar, o modo como o género, a raça e a classe se intersejam para configurar experiências únicas de opressão (e, acrescentaríamos, de privilégio). Neste sentido, Moreira (2017a) reconhece a importância de uma análise interseccional do racismo, quando afirma que as relações inter-raciais sempre foram baseadas “(...) em relações de dominação e de opressão, principalmente, sobre os corpos das mulheres negras” (p. 47).

Embora as políticas públicas portuguesas tenham adotado as recomendações da ONU, da UNESCO e da EU para abordar transversal e interseccionalmente as desigualdades de género, como foi mostrado no Capítulo 1, a implementação dessas políticas no sistema educativo, nomeadamente, ao nível da formação da comunidade escolar e, particularmente, na formação contínua de professoras/es, ainda está longe de ser concretizada. Este estudo pretende contribuir para preencher essa lacuna, ao propor uma oficina de formação para professores/as que aborde o racismo, o sexismo e a homofobia a partir de uma perspetiva interseccional, que engloba, quer as situações de privilégio e de opressão inerentes a esses sistemas, quer a forma como essas situações se intersejam para produzir relações desiguais de poder e de desigualdade na sociedade e na escola (Collins, 1990; Hancock, 2007b).

Neste sentido, as primeiras entrevistas tinham como objetivo identificar, por um lado, os discursos das/os professoras/es sobre o modo como percebiam, ou não, as suas posições sociais de privilégio e/ou discriminação e as posições dos/as seus colegas e alunos/as, em função do género, raça, etnia e orientação sexual, e, por outro lado, compreender qual o grau de visibilidade, responsabilidade e atuação das/os professores/as em relação ao racismo, sexismo e homofobia, quer na sociedade em geral, quer na escola, em particular. Esta etapa da pesquisa consistiu numa primeira recolha de dados necessária para a implementação de uma futura ação de formação, de acordo com os procedimentos propostos por uma metodologia de ação-investigação que orientou o presente estudo. De acordo com Cortesão e Stoer (1997), “(...) a pesquisa, a ação e a formação são as três componentes que idealmente constituem a investigação-ação” (p. 12).

Para operacionalizar as três componentes da investigação-ação referidas acima, recorreu-se às técnicas do Teatro do Oprimido, particularmente o Teatro-Imagem, desenvolvidas pelo dramaturgo e ativista dos direitos humanos Augusto Boal. Este método tem sido pouco utilizado na pesquisa educacional académica, nomeadamente em Portugal. No entanto, os resultados obtidos na oficina de formação, e comprovados pelas/os participantes nas entrevistas individuais realizadas após a formação, mostram que o Teatro-Imagem pode ser uma ferramenta pedagógica para a educação de quem educa para uma cidadania crítica, reflexiva, responsável e participativa. Através do Teatro-Imagem as/os participantes produziram dois tipos de conhecimento. Primeiro, um conhecimento de si próprios/as,



enquanto pessoas e profissionais, em relação à forma como ocupam determinadas posições sociais de privilégio e/ou opressão num sistema de relações desiguais de poder e de desigualdade que estruturam a sociedade. Segundo, um conhecimento sobre uma ferramenta pedagógica, o Teatro-Imagem, que pode ser aplicada pelas/os participantes em qualquer contexto escolar. Nas entrevistas finais (E2), as/os participantes valorizaram, principalmente, a aquisição deste último conhecimento.

Este tipo de pesquisa, ação e formação, que caracteriza a investigação-ação, operacionalizado através do Teatro-Imagem, insere-se num modelo de formação em que as/os participantes são desafiadas/os a re-imaginar os seus conhecimentos e as suas práticas educativas (Sachs, 2000, 2007). Ao contrário de um modelo de formação mais tradicional, em que os conteúdos e as metodologias são apresentados de imediato pela/o formador/a, no modelo de formação proposto no presente estudo as/os participantes construíram os conteúdos da sua formação a partir das suas experiências, em forma de imagens teatrais. A realidade destas imagens revelava aos/às participantes os seus estereótipos de raça, género, etnia, orientação sexual, entre outros, expondo-os publicamente, porque, como foi mostrado nos diálogos apresentados no Capítulo 5, na construção das imagens teatrais não há tempo para pensar de uma forma politicamente correta. Esta exposição coletiva permitiu dinamizar um conjunto de diálogos críticos e transformadores dos discursos individuais que foram surgindo ao longo da oficina de formação. O objetivo dos modelos mais tradicionais de formação de professoras/es consiste mais em acrescentar saberes ao conhecimento que os/as professores/as já possuem, e menos em desafiar, questionar e transformar o próprio saber dos/as mesmos/as.

Embora os conteúdos tenham sido construídos pelas/os participantes no processo de formação, a escolha dos temas e das categorias em análise (género, raça, etnia e orientação sexual) foram determinados *a priori* pela investigadora principal. No entanto, nas entrevistas que foram realizadas preliminarmente (E1) à implementação da oficina de formação, a categoria social de “classe” surge nos discursos dos/as professores/as como uma categoria marcante, quer na definição de posições de privilégio, quer na definição de posições de opressão. Uma participante, na entrevista final (E2), sugeriu que a “classe” deveria ser incluída como categoria social de análise numa próxima formação.

Outras críticas relevantes foram apontadas pelas/os participantes, quer em relação ao número de horas da oficina de formação, quer em relação a alguns aspetos relacionados com o tema das atividades. Em relação à primeira crítica, a maioria dos/as participantes considerou que 25 horas para este tipo de formação, que exige que sejam as/os participantes a construir, a analisar e a avaliar os conteúdos da formação, é um tempo demasiado curto. Uma das dificuldades apontadas foi a falta de tempo para realizar as reflexões pessoais escritas e preparar, com o grupo e a formadora, a implementação dos projetos de intervenção na escola. Alguns/algumas participantes sugeriram que se realizasse uma segunda oficina de formação para desenvolver e aprofundar os temas em debate. Em relação à segunda crítica, embora tenha sido feita apenas por um participante, a investigadora considerou pertinente a sugestão de relacionar melhor os temas abordados na ação (que teve como foco o tema da família) com

o contexto escolar.

Para além das críticas referentes à oficina de formação, a investigadora considera que existiram algumas limitações em relação ao estudo em geral, que derivam, por um lado, do limitado número de horas de duração da formação, quer da componente presencial, quer da componente prática, e, por outro, da sobrecarga de trabalho letivo e burocrático dos/as professoras, que lhes deixa pouco tempo para realizar a sua formação. A primeira limitação tem a ver com o facto de não ter havido uma abordagem do conteúdo das entrevistas individuais preliminares (E1) no contexto da formação. Por exemplo, seleccionar alguns discursos que emergiram nas entrevistas e propor uma dinamização teatral sobre os mesmos. A segunda limitação está relacionada com o papel central que a investigadora desempenhou em relação ao grupo de participantes, quer na escolha dos temas e da metodologia utilizada e na análise global dos resultados da pesquisa, quer na forma como foram seleccionados e apresentados os resultados. O ideal, numa metodologia de investigação-ação, seria as/os participantes terem uma participação mais ativa em todo o processo de pesquisa. A terceira limitação prende-se com o facto de não ter sido feito um acompanhamento mais assíduo e prolongado no tempo dos projetos de intervenção na escola, não só pela investigadora principal, mas também por outros/as participantes. Estas limitações apontam para que na planificação de futuras oficinas de formação se considere a realização de uma oficina de formação com dois módulos de, pelo menos, 50 horas cada.

Em relação ao contributo da pesquisa para a formulação de políticas de formação de professores/as que abordem as desigualdades sociais na escola, no acesso, mas principalmente, no sucesso escolar, a recente reposição, pelo Governo português, da educação para a cidadania, através da criação da componente curricular “Cidadania e Desenvolvimento”<sup>111</sup> para todos os níveis de ensino, vai gerar a necessidade de formar professoras/es nessa área. Por outro lado, o documento que cria o novo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória<sup>112</sup> (ME, 2017b) e que está na origem da criação da área de Cidadania e Desenvolvimento, constitui-se como um referencial para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho a desenvolver nas escolas.

O facto da área de Cidadania e Desenvolvimento não se constituir como uma disciplina ao nível do ensino secundário vai implicar, de acordo com o ponto 3, do Artigo 10.º do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de junho, sobre a “autonomia e flexibilidade curricular”, que essa componente do currículo seja “desenvolvida com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação constantes nas matrizes curriculares-base”, ou seja, todos/as os/as professores de qualquer área disciplinar terão que contribuir para a formação dos/as alunos/as na área de cidadania. Como a maioria dos/as professoras/es, mesmo aquelas/es que são da área da Filosofia, como ficou demonstrado neste estudo, não têm formação

---

<sup>111</sup> Esta componente curricular insere-se no projeto de experiência pedagógica de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário para o ano escolar de 2017-2018, autorizada pelo Governo através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de junho.

<sup>112</sup> Homologado pelo Secretário de Estado da Educação, através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

para promover as competências exigidas para a nova área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, de acordo como o “Novo Perfil dos Alunos”, a questão da formação contínua nesta área torna-se uma necessidade prioritária.

Neste sentido, a implementação de uma política educativa de gestão e flexibilidade curricular ao nível experimental, para o presente ano letivo (2017-2018), vem reforçar a autonomia da escola e das/os professoras/es na gestão das aprendizagens essenciais das/os alunas/os, tendo como referência o “O Novo Perfil dos Alunos” e a introdução de uma nova área curricular “Cidadania e Desenvolvimento”. Este contexto de “reforma” educativa abre caminhos para aplicar e desenvolver os resultados obtidos na presente investigação. Assim, uma primeira linha de investigação imediata, consiste em reunir com as/os professoras/es que participaram no presente estudo para saber como as/os mesmas/os estão a aplicar o Teatro-Imagem e a Interseccionalidade, quer no trabalho individual com as/os alunas/os, quer na planificação das aprendizagens essenciais que são abordadas, por temas, em conjunto com outros/as professoras, no contexto do projeto de autonomia e flexibilidade curricular. Na continuidade desta linha de pesquisa, pretende-se analisar em profundidade os documentos e as diretrizes que orientam a implementação do projeto de flexibilidade curricular, de modo a planificar diferentes modos de operacionalização das aprendizagens essenciais dos/as alunos/as a partir do Teatro-Imagem. A Figura 1, apresentada abaixo, constitui o primeiro esboço para esta pesquisa e pretende responder à seguinte questão: De que modo é que o Teatro-Imagem e a interseccionalidade podem contribuir para desenvolver cada uma das nove competências propostas pelo “Novo Perfil dos alunos”?



**Figura 1.** Teatro-Imagem e áreas de competência

O facto da nova área curricular “Cidadania e Desenvolvimento” ser uma área da competência de todas as áreas disciplinares e, respetivamente, da responsabilidade de todas/os as/os docentes que lecionam essas disciplinas, exige um plano de formação contínua nessa área que já deveria ter sido promovido e realizado ao nível nacional. Na ausência desse plano de formação, a formadora e as/os formandas/os que fizeram a formação irão propor oficinas de formação, quer ao nível da escola, quer ao nível do Centro de Formação de Professoras/es, que terão como referência os resultados obtidos na presente investigação

Por último, pretende-se produzir um referencial de formação para a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento em colaboração com as/os professoras/es que participaram desta investigação, que possa servir como referência, quer na formação de professoras/es, quer na formação de alunas/os ao nível do ensino secundário. O objetivo final será o reconhecimento e a aprovação deste Referencial de Formação em Cidadania e Desenvolvimento pelo Ministério da Educação e uma futura publicação do mesmo.

Em suma, considera-se que esta investigação traz uma importante contribuição teórica, metodológica e prática, para o campo da educação. Teórica, pela abordagem interseccional das categorias de opressão e de privilégio, que ainda é pouco utilizada na pesquisa educacional, não só em Portugal, mas também em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, onde os estudos sobre a interseccionalidade estão mais desenvolvidos. Embora Portugal tenha incorporado algumas recomendações da União Europeia para incluir a perspetiva interseccional nas suas políticas públicas, ao nível da sua implementação, ainda não se obteve resultados significativos.

Traz, igualmente, uma contribuição metodológica, pela aplicação do Teatro do Oprimido na formação contínua de professoras/es, a partir de uma perspetiva interseccional. Embora o Teatro do Oprimido seja aplicado em diversos campos, em diversos países, a revisão da literatura, a que tive acesso, revelou que existem poucos estudos que utilizem o Teatro do Oprimido na formação de professores/as. Por outro lado, esses estudos não utilizam a perspetiva interseccional.

Por último, esta investigação contribui para a prática, no sentido em que propõe um modelo de formação contínua de professoras em que as/os participantes, através do Teatro-Imagem, são sujeitos ativos no processo de produção do conhecimento. O modelo de formação ensaiado nesta investigação pode, igualmente, ser aplicado no contexto de sala de aula, com estudantes, ou na formação de pessoal não docente. Para além do campo da educação, este modelo pode estender-se a outras áreas profissionais como, por exemplo, a formação de policiais, magistradas/os, médicas/os, entre outros.

## Referências

- ACDI (2007) I Plano para a integração dos imigrantes (PI) (2007-2010). Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007. *Diário da República* nº 85, Série 1 de 3 de maio de 2007. Recuperado de <https://www.dre.pt>
- ACDI (2010). II Plano para a integração dos imigrantes (PII) (2010-2013). Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010. *Diário da República* nº 182, Série I de 17 de setembro de 2010. Recuperado de <https://www.dre.pt>
- ACT (2009). Código do Trabalho, aprovado pela Lei n.º 7/2009 de 12 de fevereiro, com as alterações introduzidas pelas Leis n.º 105/2009 de 14 de setembro, n.º 53/2011 de 14 de outubro, n.º 23/2012 de 25 de junho, n.º 47/2012 de 29 de agosto, n.º 69/2013 de 30 de agosto, e n.º 27/2014 de 8 de maio. *Diário da República* nº30/2009, Série I de 12 de fevereiro de 2009. Autoridade para as Condições do Trabalho. Recuperado de <http://www.act.gov.pt>
- Almeida, M. V. (2009). *A chave do armário: Homossexualidade, casamento, família*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Alonso, A. (2010). A introdução da interseccionalidade em Portugal: Repensar as políticas de igualdade(s). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 90, 25-43.
- Alonso, A. (2012). Intersectionality by other means? New Equality Policies in Portugal. *Social Politics*, 19(4), 596-621. doi:10.1093/sp/jxs017
- Amâncio, L. (1999). Género e educação em Portugal: Mitos e realidades. In F. Neto, T. Joaquim, R. Soares & T. Pinto (Orgs.), *Igualdade de oportunidades: Género e educação* (pp. 198-207). Lisboa: Universidade Aberta.
- Amâncio, L. (2003). O género no discurso das ciências sociais. *Análise Social*, 38(168), 687-714.
- Andersen, M. (2005). Thinking about women: A quarter century's view. *Gender & Society*, 19, 437-455. doi:10.1177/0891243205276756
- Anthias, F. (2013). Intersectional what? Social divisions, intersectionality and levels of analysis. *Ethnicities*, 13(3), 3-19. doi:10.1177/1468796812463547
- Anthias, F. (1998). Rethinking social divisions: Some notes towards a theoretical framework. *Sociological Review*, 46(3), 506-535. doi:10.1111/1467-954X.00129
- Anthias, F., & Yuval-Davis, N. (1983). Contextualizing feminism: Gender, ethnic and class divisions. *Feminist Review*, 15, 62-75.
- Anthias, F., & Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized boundaries: Race, nation, gender, color and class and the anti-racist struggle*. London: Routledge.
- Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas: Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 125-143.
- Anzaldúa, G. (1987/2007). *Borderlands: The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Apple, M. (1996). *Cultural politics & education*. New York: Teachers College Press.
- Applebaum, B. (2010). *Being white, being good: White complicity, white moral responsibility, and social justice pedagogy*. Lanham, MD: Lexington Books.
- AR (2005). Constituição da República Portuguesa (7ª Rev. Constitucional). *Diário da República*, n.º 155, Série I-A de 12 de agosto de 2005. Recuperado de <https://www.parlamento.pt>

- Araújo, M. (2007). O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola. In N. Gomes (Org.), *Um olhar além das fronteiras. Educação e relações raciais* (pp. 77-94). Belo Horizonte: Autêntica.
- Araújo, M. (2008). Racismo.pt?. In T. Cunha, & S. Silvestre (Orgs.), *Somos diferentes, somos iguais. Diversidade, cidadania e educação* (pp. 25-49). Santa Maria da Feira: Acção para a Justiça e Paz.
- Araújo, M., & Pereira, A. (2004). *Interculturalidade e políticas educativas em Portugal: Reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social*. Coimbra: CES (Oficina do CES).
- Asher, N. (2007). Made in the (Multicultural) U.S.A.: Unpacking tensions of race, culture, gender, and sexuality in education. *Educational Researcher*, 36(2), 65-73.  
doi:10.3102/0013189X07299188
- Banks, J., & Banks, C. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7ª ed.). New York: Wiley.
- Barone, T. (2001). Science, art, and the predispositions of educational researchers. *Educational Researcher*, 30(7), 24-28.
- Bezerra, R. (2011). *Discriminação por orientação sexual na perspectiva dos direitos humanos: Um panorama da legislação, jurisprudência e ações afirmativas no Brasil* (tese de doutoramento). Recuperado de [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/110829/1/DDTTS\\_Bezerra\\_Dos\\_Santos\\_R\\_Discriminacion.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/110829/1/DDTTS_Bezerra_Dos_Santos_R_Discriminacion.pdf)
- Boal, A. (1996a). *O arco-íris do desejo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boal, A. (1973/1998). *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boal, A. (1973/2005). *Teatro do oprimido e outras poéticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boal, A. (2000). *Hamlet e o filho do Padeiro – Memórias imaginadas*. Rio de Janeiro: Record.
- Bogdan, R., & Blikien, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1984). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Points.
- Bowleg, L. (2008). When black + lesbian + woman ≠ black lesbian woman: The methodological challenges of qualitative and quantitative intersectionality research. *Sex Roles*, 59, 312-325.  
doi: 10.1007/s11199-008-9400-z
- Brah, A., & Phoenix, A. (2004). Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75-86. Recuperado de <http://vc.bridgew.edu/jiws/vol5/iss3/8>
- Burgoyne, S., Placier, P., Thomas, M., Welch S., Ruffin, C., Flores, L., Celebi, E., Azizan-Gardner, N., & Miller, M. (2007). Interactive theater and self-efficacy. *New Directions for teaching and learning*, 111. doi:10.1002/tl.282
- Burri, S., & Schiek, D. (2009). *Multiple discrimination in EU law: Opportunities for legal responses to intersectional gender discrimination?* Recuperado de [http://ec.europa.eu/justice/genderequality/files/multiplerediscriminationfinal7september2009\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/genderequality/files/multiplerediscriminationfinal7september2009_en.pdf)
- Butler, J. (1988). Performative acts and gender constitution. *Theatre Journal*, 40(4), 519-553.  
Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3207893>
- Butler, J. (1990/2006). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Cabecinhas, R. (2002). *Racismo e etnicidade em Portugal. Uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias* (Tese de Doutoramento). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/25>

- Cahnmann-Taylor, M., Wooten, J., Souto-Manning, M., & Dice, J. (2009). The art and science of educational inquiry: Analysis of performance-based focus groups with novice bilingual teachers. *Teachers College Record*, 111(11), 2535-2559.
- Camargo, W., & Kessler, C. (2017). Além do masculino/feminino: Gênero, sexualidade, tecnologia e performance no esporte sob perspectiva crítica. *Horizontes Antropológicos*, 23(47), 191-225. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000100001>
- Cameron, D. (1997). Theoretical debates in feminist linguistics: Questions of sex and gender. In R. Wodak (Ed.), *Gender and discourse* (pp. 21-36). doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446250204>
- Carbado, D. (2013). Colorblind intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 38(4), 811-845.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Uva, M., & Tavares, T-C. (2010). *Guião de educação: Género e cidadania - pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Igualdade de Género.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural - Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Cardoso, L. (2010). Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista”. *Revista Latino Americana de Ciências Sociais*, 8(1). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlds/v8n1/v8n1a28.pdf>
- Carneiro, N. (2009). *“Homossexualidades”: Uma psicologia entre ser, pertencer e participar*. Porto: Livpsic.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986/2004). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. New York: Routledge Farmer.
- Carta das Nações Unidas*, Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional (1945). Recuperado de <http://www.un.org/en/charter-united-nations/>
- Casa-Nova, M. J. (2005). (I)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: Balanço e perspectivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(47), 181-216. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362005000200005&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000200005&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S0104-40362005000200005.
- CE (1997). *Tratado de Amesterdão*. Bruxelas: Autor. Recuperado de [http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en\\_GB/-/EUR/ViewPublicationStart?PublicationKey=FX0897468](http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublicationStart?PublicationKey=FX0897468)
- CE (2000a). *Estratégia de Lisboa*. Bruxelas: Autor.
- CE (2000b). Diretiva 2000/43/CE, de 26 de junho de 2000. Comissão Europeia. Recuperado de [http://direitoshumanos.gddc.pt/3\\_2/IIIPAG3\\_2\\_11.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/3_2/IIIPAG3_2_11.htm)
- CE (2000c). Diretiva 2000/78/CE, de 27 de novembro de 2000. Comissão Europeia. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu>
- CE (2006). Recomendação 2006/962/CE de 18 de dezembro. Parlamento Europeu e Conselho da Europa. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu>
- CEDAW (2010). General Recommendation N.º 28 (On the Core Obligations of States Parties under Article 2 of the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women), 47th Session (2010). Recuperado de <http://www2.ohchr.org>
- Chizhik, E., & Chizhik, A. (2005). Are you privileged or oppressed? Students’ conceptions of themselves and others. *Urban Education*, 40(2). doi:10.1177/0042085904272866
- Cho, S., Crenshaw, K., & McCall, L. (2013). Intersectionality: Theorizing power, empowering theory. *Signs*, 38(4), 785-810. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/10.1086/669608>

- Chun, J., Lipsitz, G., & Young, Sh. (2013). Intersectionality as a Social Movement Strategy: Asian Immigrant Women Advocates. *Signs*, 38(4), 917-940
- CIG (2007). III Plano Nacional para a Igualdade – Cidadania e Género (2007-2010). Aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 82/2007, publicada em *Diário da República* n.º 119, Série I de 22 de junho de 2007. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Recuperado de <http://www.cig.gov.pt>
- CIG (2011). IV Plano Nacional para a Igualdade, Género, Cidadania e Não Discriminação (2011-2013). Aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 5/2011, publicada em *Diário da República* n.º 12, Série I de 18 de janeiro de 2011. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Recuperado de <http://www.cig.gov.pt>
- CIG (2012). *IV Plano Nacional para a Igualdade – Género, Cidadania e não Discriminação, 2011–2013: Relatório intercalar de execução*. Recuperado de <https://www.cig.gov.pt>
- CIG (2013a). Estudo de avaliação do *IV Plano Nacional para a Igualdade – Género, Cidadania e não Discriminação* (2011-2013): Relatório final. Recuperado de <https://www.cig.gov.pt>
- GIG (2013b). V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não Discriminação (2014-2017). Aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 103/2013, publicada em *Diário da República* n.º 253, Série I de 31 de dezembro de 2013. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Recuperado de <http://www.cig.gov.pt>
- CNE (2013). *Estado da Educação 2013*. Recuperado de <http://www.cnedu.pt>
- CoE (1950). Convenção europeia dos direitos do Homem: Convenção para a protecção dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, adotada em Roma a 4 de novembro de 1950. Recuperado de <http://www.echr.coe.int>
- CoE (2007). *Recommendation CM/Rec(2007)13 of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education*. Recuperado de <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jspid=1194631&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383>
- CoE (2010). *Recommendation CM/Rec(2010)5 of the Committee of Ministers to member states on measures to combat discrimination on grounds of sexual orientation or gender identity*. Recuperado de [http://www.coe.int/t/dg4/lgbt/Documents/RecCM2010\\_5\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/lgbt/Documents/RecCM2010_5_EN.asp)
- CoE (2011). *Convention on Preventing and Combating Violence against Women and Domestic Violence (Istanbul Convention)*. Recuperado de <http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/conventionviolence/convention/Convention%202010%20English.pdf>
- CoE (2014). *Gender Equality Strategy 2014-2017*. Recuperado de [http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/02\\_GenderEqualityProgramme/Council%20of%20Europe%20Gender%20Equality%20Strategy%202014-2017.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/02_GenderEqualityProgramme/Council%20of%20Europe%20Gender%20Equality%20Strategy%202014-2017.pdf)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Collins, P. (1990). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Boston: Unwin Hyman.
- Collins, P. (1998). It's all in the family: Intersections of gender, race and nation. *Hypatia*, 13(3), 62-82.
- Collins, P. (1990/2003). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* [Formato Kindle 3G], (Ed. rev.). Recuperado de <http://www.amazon.com>
- Collins, P. (2009). Foreword: Emerging intersections-building knowledge and transforming institutions. In B. T. Dill & R. E. Zambrana (Eds.), *Emerging intersections: Race, class and gender in theory, policy, and practice* [Formato Kindle 3G] (pp. vii-xiii). Recuperado de <http://www.amazon.com>



- Corossacz, V. (2014). Relatos de branquitude entre um grupo de homens brancos do Rio de Janeiro, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 105, 43-64. doi: 10.4000/rccs.5790
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Cultura*, 7, 7-28. Recuperado de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>
- Courtney, R. (2003). *Jogo, Teatro & Pensamento*. S. Paulo: Perspectiva.
- Coutinho, P. C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum Volume: Feminism in the Law: Theory, Practice and Criticism*, 139-167.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241-1299. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1229039>
- Crenshaw, K. (2011). Twenty years of critical race theory: Looking back to move forward. *Connecticut Law Review*, 43(5), 1253-1352.
- Dance, L. J. (2009). Racial, ethnic, and gender disparities in early school leaving (Dropping out). In B. T. Dill & R. E. Zambrana (Eds.), *Emerging Intersections: Race, class and gender in theory, policy, and practice* (pp. 180-202). New Jersey: Rutgers University Press.
- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9(1), 67-85. doi:10.1177/1464700108086364
- Declaração Universal dos Direitos Humanos*, Assembleia Geral das Nações Unidas, Resolução 217A (III) (1948). Recuperado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de novembro. Alterado pelos Decretos-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, n.º 155/99, de 10 de maio, n.º 15/2007, de 19 de janeiro e n.º 146/2013 de 22 de outubro. Regulação e Certificação da Formação Contínua de Professores prevista na LBSE. *Diário da República* n.º 259/1992, 1º Suplemento, Série I-A de nove de novembro. Ministério da Educação. Recuperado de [http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/1992\\_dl\\_249\\_09\\_11.pdf](http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/1992_dl_249_09_11.pdf)
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Define o perfil geral de desempenho profissional das/os educadoras/es de infância e dos/as professores/as dos ensinos básicos e secundário. *Diário da República* n.º 201, SÉRIE I-A de 30 de agosto. Ministério da Educação. Recuperado de [http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto\\_lei\\_240.200.p df](http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto_lei_240.200.p df)
- Delgado, R. (Ed.). (1995). *Critical race theory: The cutting edge*. Philadelphia: Temple University Press.
- Delphy, C. (1993). Rethinking sex and gender. *Women's Studies Int. Forum*, 16(1), 1-9.
- Dennis, B. (2009). Acting up: Theater of the Oppressed as critical ethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(2), 65-95.
- Denzin, N. (2007). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2) 80-88. doi:10.1177/1558689812437186
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In *The sage handbook of qualitative research* (3a ed., pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1934/1958). *Art as experience*. New York: Capricorn.
- DGEEC (2015). *Educação em números: Portugal-2015*. Recuperado de <http://www.dgeec.mec.pt>

- Dias, I. (2000). *A violência doméstica em Portugal: Contributos para a sua visibilidade*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Dill, B. T. (2009). Intersections, identities, and inequalities in Higher Education. In B. T. Dill & R. E. Zambrana (Eds.), *Emerging Intersections: Race, class and gender in theory, policy, and practice* (pp. 229-252). New Jersey: Rutgers University Press.
- Dill, B. T., & Zambrana, R. E. (Eds.) (2009a). *Emerging Intersections: Race, class and gender in theory, policy, and practice*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Dill, B. T., & Zambrana, R. E. (Eds.) (2009b). Critical thinking about inequality: An Emerging lens. In *Emerging Intersections: Race, class and gender in theory, policy, and practice* (pp.1-21). New Jersey: Rutgers University Press.
- Dyce, C., & Owusu-Ansah, A. (2016). Yes, we are still talking about diversity: Diversity education as a catalyst for transformative, culturally relevant, and reflective preservice teacher practices. *Journal of Transformative Education*, 14(4) 327-354. doi: 10.1177/1541344616650750
- ECRI (2013). *Relatório da Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância sobre Portugal (Versão portuguesa)*. Recuperado de <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Portugal/PRT-CbC-IV-2013-020-PRT.pdf>
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Ellingson, L. (2009). *Engaging crystallization in qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Esteves, M. (2007). Formação de professores: Das concepções às realidades. In *A educação em Portugal (1986-2006): Contributos de investigação* (pp. 137-194). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 27-48.
- Estrela, M. T., & Caetano, A. (Coord.). (2010). *Ética profissional docente – Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.
- Feiman-Nemser, S., & National Center for Research on Teacher Education, E. M. (1989). *Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives*. Issue Paper 89-5. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED312261>
- Fernandes, L. (2010). Unsettling “Third Wave Feminism”: Feminist waves, intersectionality, and identity politics in retrospect. In N. A. Hewitt, *No permanent waves: Recasting histories of U.S. Feminism*. New Brunswick, N. J.: Rutgers University Press.
- Ferreira, A. (2002). *Desigualdades de género no actual sistema educativo português. Sua influência no mercado de emprego*. Coimbra: Quarteto.
- Ferreira, E. (2011). Questões de género e orientação sexual em espaço escolar. In J. M. Silva & A. C. P. Silva (Orgs.), *Espaço, género e poder: Conectando fronteiras* (pp. 43-65). Ponta Grossa: Todapalavra Editora.
- Ferreira, V., Silveirinha, M. J., Portugal, S., Vieira, C., Monteiro, R., Duarte, M., & Lopes, M. (2011). *Estudo de Avaliação do III Plano Nacional para a Igualdade-Cidadania e Género (2007-2010): Relatório final para a CIG*. Recuperado de <http://www.cig.gov.pt/planos-nacionais-areas/cidadania-e-igualdade-de-genero/>
- Flax, J. (1987). Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory. *Signs*, 12(4), 621-643. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3174206>
- Fonseca, L. (2009). *Justiça social e educação: Vozes, silêncios e ruídos na escolarização das raparigas ciganas e payas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.

- Foucault, M. (1979). *The History of Sexuality*. London: Allen Lane.
- Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters: The social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gandin, L., Diniz-Pereira, J., & Hypolito, A. (2002). Para além de uma educação multicultural: Teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). *Educação & Sociedade*, 79, 275-293.
- Giroux, A. H. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: Novas políticas em educação*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Glover, D., & Kaplan, C. (2000). Genders. In J. Drakakis (Ed.), *The New Critical Idiom. Introduction: Gendered histories, gendered contexts* (pp. IX-XXVIII). Londres: Routledge.
- Gonçalves, T. N. R., & Gomes, E. (2014). Re-imaginar o desenvolvimento profissional contínuo de professores: O projecto 10X10 da Fundação Calouste Gulbenkian. *Mediações*, 2(2), 63-79.
- Grant, C. (Ed.). (1999). *Multicultural research: A reflective engagement with race, class, gender and sexual Orientation*. London and New York: Falmer Press.
- Grant, C., & Portera, A. (Eds.). (2011). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. New York: Routledge.
- Grant, C., & Sleeter, C. (1986). Race, class, and gender in education research: An argument for integrative analysis. *Review of Educational Research*, 56, 195-211.
- Groff, A. (2016). *Critical discourse analysis (CDA)*. Salem Press Encyclopedia.
- GTEC (2017) A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, criado por despacho conjunto da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. Despacho n.º 6173/2016, publicado no Diário da República nº 90, Série II, de 10 de maio.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2005). Paradigms controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The sage handbook of qualitative research* (2ª ed., pp. 191-216). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guidroz, K., & Berger, M. T. (Orgs.) (2009). A conversation with founding scholars of intersectionality: Kimberlé Crenshaw, Nira Yuval-Davis and Michelle Fine. In *The intersectional approach: Transforming the academy though race, class and gender* [Formato Kindle 3G], (pp. 61-78). Recuperado de [www.amazon.com](http://www.amazon.com)
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27, 986-996. doi:10.1016/j.tate.2011.04.006
- Hancock, A. (2007a). Intersectionality as a normative and empirical paradigm. *Politics & Gender*, 3(2), 248-254. doi: 10.1017/S1743923X07000062
- Hancock, A. (2007b). When multiplication doesn't equal quick addition: Examining intersectionality as a research paradigm. *Perspectives on Politics*, 5(1), 63-79. doi:10.1017/S1537592707070065
- Haraway, D. J. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. New York: Routledge.
- Henriques, F. (1994). *Igualdades e diferenças. Propostas pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

- Henriques, J. G. (2015). *Racismo em português: O lado esquecido do colonialismo*. Lisboa: Edições Tinta da China.
- Henriques, J.G. (2017a, 19 de agosto). A justiça em Portugal é “mais dura” para os negros. *Público*, pp. 6-10.
- Henriques, J.G. (2017b, 26 de agosto). Há uma preferência “óbvia” dos senhorios em alugar casa a brancos. *Público*, pp. 2-5.
- Henriques, J.G. (2017c, 2 de setembro). Quero poder provar que posso fazer igual aos brancos. *Público*, pp. 10-13.
- Henriques, J.G. (2017d, 9 de setembro). Dos alunos negros espera-se apenas “a escolaridade obrigatória”. *Público*, pp. 2-7.
- Henriques, J.G. (2017e, 16 de setembro). As muitas faces do activismo negro em Portugal. *Público*, pp. 18-21.
- Henriques, T. (2006). *O jogo teatral na construção do diálogo filosófico: uma experiência pedagógica* (tese de mestrado). Recuperado de <http://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/5146>
- High Commissioner of the United Nations for Human Rights (OHCHR) (2012). *Born free and equal: Sexual orientation and gender identity in international human rights law*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/BornFreeAndEqualLowRes.pdf>
- Hoban, G.F. (2002). *Teacher Learning for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- hooks, b. (1981). *Ain't I a woman?* Boston: South End Press.
- hooks, b. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York: Routledge.
- ILGA-Portugal. (2013). *Relatório sobre a implementação da Recomendação CM/Rec(2010)5 do Comité de Ministros do Conselho da Europa aos Estados-membros sobre medidas para o combate à discriminação em razão da orientação sexual ou da identidade de género*. Recuperado de <http://ilga-portugal.pt/ficheiros/pdfs/relatoriofinalrecCE.pdf>
- Jagger, G. (2008). *Judith Butler: Sexual politics, social change and the power of the performative*. London and New York: Routledge.
- Jennings, L., & Graham, A. (2005). Exposing discourses through Action Research. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New Directions in Action Research* [Adobe Digital Editions version]. Recuperado de <http://www.ebookstore.tandf.co.uk/>
- Jones, S., & Wijeyesinghe, C. (2011). The Promises and challenges of teaching from an intersectional perspective: Core components and applied strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 125, 11-20. doi:10.1002/tl.432
- Kantola, J., & Nousiainen, K. (2009). Institutionalizing intersectionality in Europe. *International Feminist Journal of Politics*, 11(4), 459-477. doi:10.1080/14616740903237426
- Kaptani, E., & Yuval-Davis, N. (2008). Participatory theatre as a research methodology: Identity, Performance and Social Action Among Refugees. *Sociological Research Online*, 13(5)2. doi:10.5153/sro.1789
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.
- Knapp, G-A. (2005). Race, class, gender: Reclaiming baggage in fast travelling theories. *European Journal of Women's Studies*, 12(3), 249–265. doi: 10.1177/1350506805054267 2005
- Koudela, I. (1992). *Brecht: Um Jogo de Aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva.
- Ladson-Billings, G. (1999). Preparing teachers for diverse student populations: A critical race theory perspective. *Review of Research in Education*, 24, 211-247. doi:10.3102/0091732X024001211

- Ladson-Billings, G., & Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97, 47-68.
- Lee, L. (2009). Interview with Professor Nira Yuval-Davis: After gender and nation. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 9, 128–138. doi:10.1111/j.1754-9469.2009.01034.x
- Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237, Série I de 14 de outubro. Alterada pela Lei n.º 65/2015 de 3 de julho (última alteração) que estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade. *Diário da República* n.º 128, Série I de 3 de julho. Ministério da Educação. Recuperado de <https://www.dge.mec.pt>
- Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto, estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. *Diário da República* n.º 151, Série I de 6 de agosto. Emendada pela Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril que estabelece as orientações curriculares e os conteúdos a abordar na Educação Sexual. Ministério da Educação. Recuperado de <https://www.dre.pt>
- Lei n.º 9/2010 de 31 de maio, autoriza o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo. *Diário da República* n.º 105, Série I de 31 de maio. Recuperado de <http://www.dgpj.mj.pt>
- Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, Estatuto do aluno e ética escolar. *Diário da República* n.º 172, Série I. Recuperado de <https://dre.pt>
- Lei n.º 93/2015 de 23 de agosto, Regime jurídico de prevenção, da proibição e do combate à discriminação, em razão da origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência e território de origem. *Diário da República* n.º 162, Série I. Recuperado de <https://dre.pt>
- Levine-Rasky, C. (2009). Intersectionality theory applied to whiteness and middle-classness. *Social Identities*, 17(2), 239-253.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Brothers.
- Lombardo, E., & Verloo, M. (2009). Institutionalizing intersectionality in the European Union?. *International Feminist Journal of Politics*, 11(4), 478-495. doi:10.1080/14616740903237442
- Louro, G. (2001). Teoria queer: Uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, 9(2), 541-553. doi:10.1590/S0104-026X2001000200012
- Louro, G. (2007). Gênero, sexualidade e educação: Das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, 46, 201-218. doi: 10.1590/S0102-46982007000200008
- Ludvig, A. (2006). Differences between women? Intersecting voices in a female narrative. *European Journal of Women's Studies*, 13(1), 245-258. doi: 10.1177/1350506806065755
- Maeso, S. R., & Araújo, M. (2017). The (im)plausibility of racism in Europe: Policy frameworks on discrimination and integration. *Patterns of Prejudice*, 51(1), 26-50. doi:10.1080/0031322X.2016.1270500
- Marx, S. (2004). Regarding Whiteness: Exploring and Intervening in the Effects of White Racism in Teacher Education. *Equity & Excellence in Education*, 37, 31–43. doi: 10.1080/10665680490422089
- McCaffry, B. L. (2002, 15 de abril). Re: privilege exercise [Comentário num fórum online]. Recuperado de <http://userpages.umbc.edu>
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1773-1800.
- McIntosh, P. (1989, July/August). White privilege: unpacking the invisible knapsack. *Peace and Freedom Magazine*, 10-12. Philadelphia, PA: Women's International League for Peace and Freedom.

- McIntyre, A. (1997). *Making meaning of whiteness: Exploring racial identity with white teachers*. Albany: State of New York Press.
- Marin, Ch. (2007). A methodology rooted in praxis: Theatre of the Oppressed (TO) techniques employed as arts-based educational research methods. *Youth Theatre Journal*, 21(1), 81-93. doi:10.1080/08929092.2007.10012598
- Mayo, C. (2010). Queer lessons: Sexual and gender minorities in multicultural education. In J. Banks, & C. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 183-208) (7ª ed.). New York: Wiley.
- Mayorga, C., Coura, A., Miralles, N., & Cunha, V. M. (2013). As críticas ao gênero e a pluralização do feminismo: Colonialismo, racismo e política heterossexual. *Revista Estudos Feministas*, 21(2), pp. 463- 484.
- ME (2017a). Projeto de autonomia e flexibilidade curricular, em regime de experiência pedagógica, dos ensinos básicos e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Despacho n.º 5908/2017. *Diário da República* n.º 128, Série II de 5 de julho. Ministério da Educação. Recuperado de <http://www.dge.mec.pt>
- ME (2017b). O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. *Diário da República* n.º 143, Série II de 26 de julho. Ministério da Educação. Recuperado de <http://www.dge.mec.pt>
- Meekosha H., & Shuttleworth, R. (2009). What's so critical about critical disability studies?. *Australian Journal of Human Rights* 15(1), 47-76.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2013). Programas de formação contínua em Portugal: Contributo(s) para a formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 2013*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/9093>
- Mirra, N., & Morrell, E. (2011). Teachers as civic agents: Toward a critical democratic theory of urban teacher development. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 408-420. doi:10.1177/0022487111409417
- MNE (2017). *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, Portugal: Por ocasião da Apresentação Nacional Voluntária no Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas*. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros. Recuperado de <https://www.cig.gov.pt/>
- Moreira, J. (2017a, 7 de junho). Os três “PP” ou a trilogia do racismo. *Público*, p. 47.
- Moreira, J. (2017b, 13 de julho). A falácia do “racismo inverso”. *Público*, p. 46
- Möschel, M. (2011). Race in mainland European legal analysis: Towards a European critical race theory. *Ethnic and Racial Studies*, 34(10), 1648-1664. doi:10.1080/01419870.2011.566623
- Nogueira, C. (2001a). Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 13(1), 107-128. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4117>
- Nogueira, C. (2001b). A análise do discurso. In L. Almeida e E. Fernandes (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a pratica e investigação*. Braga: CEEP
- Nogueira, C., Saavedra, L., & Costa C. (2008). (In)visibilidade do gênero na sexualidade juvenil: propostas para uma nova concepção sobre a educação sexual e a prevenção de comportamentos sexuais de risco. *Pro-Posições*, 19(2), 59-79. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/11637>



- Nogueira, C., Oliveira, J. M., Almeida, M. V., Costa, C. G., Rodrigues, L., & Pereira, M. (2010). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género*. Recuperado de <http://www.gov.pt>
- Núñez, A. (2014). Employing multilevel intersectionality in educational research: Latino identities, contexts, and college access. *Educational Researcher*, 43(2), 85-92. doi:10.3102/0013189X14522320
- NYCHR (2016). Legal Enforcement Guidance on Discrimination on the Basis of Gender Identity or Expression: NYCHRL 3, § 8-102(23) (2002). Recuperado de <http://legistar.council.nyc.gov/Legislation.aspx>
- OCDE (2006). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/30/18/39703566.pdf>
- ONU (1965). *Convenção para a eliminação de todas as formas de discriminação racial*, adotada e aberta à assinatura e ratificação pela Resolução 2106 (XX) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 21 de dezembro de 1965. Recuperado de [http://direitoshumanos.gddc.pt/3\\_2/IIIPAG3\\_2\\_1.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/3_2/IIIPAG3_2_1.htm)
- ONU (1979) *Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as Mulheres*, Resolução n.º 34/180, 27ª Sessão (1979). Recuperado de <http://plataformamulheres.org.pt/docs/PPDM-CEDAW-pt.pdf>
- ONU (2000). Declaração do milénio das Nações Unidas, A/RES/55/2 de 18 de setembro, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, 55ª Sessão (2000). Recuperado de <http://www.un.org>
- ONU (2006). Relatório mundial sobre a violência contra as crianças. Recuperado de <https://www.unicef.org>
- ONU (2008). Carta datada de 18 de dezembro de 2008 dos Representantes permanentes da Argentina, Brasil, Croácia, França, Gabão, Japão, Holanda e Noruega dirigida ao Presidente da Assembleia Geral das Nações Unidas. Declaração sobre direitos humanos, orientação sexual e identidade de género, Doc. A/63/635 de 22 de dezembro, 63ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas (2008). Recuperado de <http://daccess-dds-ny.un.org>
- ONU (2011). Human rights, sexual orientation and gender identity, Resolução n.º 17/19 de 14 de julho, adotada pelo Conselho dos Direitos Humanos, 17ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas (2011). Recuperado de <http://www.ohchr.org>
- ONU (2012). *Born free and equal: Sexual orientation and gender identity in international human rights law*. Nova York e Génova: Autor. Recuperado de <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/BornFreeAndEqualLowRes.pdf>
- ONU (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development, A/RES/70/1 de 25 de setembro, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, 70ª Sessão (2015). Recuperado de <http://unctad.org>
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2ª ed.). Newbury Park, CA: Sage
- PE (2009). Resolução P6\_TA(2009)0211 de 2 de abril de 2009. Parlamento Europeu. Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu>
- Perry, J. (2012). A silent revolution: 'Image Theatre' as a system of decolonization. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(1), 103-119. doi: 10.1080/13569783.2012.648991
- Piaget, J. (1932/1994). *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus
- Pinto, T. (Coord.) (2001). *A profissão docente e os desafios da coeducação. Perspectivas teóricas para práticas inovadoras*. Lisboa: CIDM.

- Pliner, S., Iuzzini, J., & Banks, C. (2011). Using an intersectional approach to deepen collaborative teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 125, 43-51.  
doi: 10.1002/tl.432
- Pollock, M., Deckman, S., Mira, M., & Shalaby, C. (2010). "But what can I do?": Three necessary tensions in teaching teachers about race. *Journal of Teacher Education*, 61(1), 211-224.  
doi: 10.1177/0022487109354089
- Portugal, S. (2000). Globalização e violência doméstica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 57/58, 231-258. *Journal of Teacher Education*, 61, 211
- Postholm, M. B. (2011). Teachers' learning in a research and development work project. *Educational Action Research*, 19(2), 231-244. doi:10.1080/09650792.2011.569237
- Powers, B., & Duffy, P. (2016). Making invisible intersectionality visible through theater of the oppressed in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 61-73.  
doi:10.1177/0022487115607621
- Puar, J. (2013). 'I would rather be a cyborg than a goddess': Intersectionality, assemblage, and affective politics. *Meritum*, 8(2), 371-390.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative inquiry* (3ª ed., pp. 959-978). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rocha, C. (2008). Dos direitos das mulheres como direitos humanos indivisíveis aos deveres das mulheres para o desenvolvimento económico sustentável. *Org & Demo*, 9(1/2), 143-160. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10054>
- Ryan, G., & Bernard, H. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109.  
doi: 10.1177/1525822X02239569
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/Insucesso escolar. A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 15(1), 67-92.
- Saavedra, L. (2005). *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: Teorias e práticas da escola*. Coimbra: Almedina.
- Sachs, J. (2007, janeiro). *Learning to improve or improving learning: The dilemma of teacher continuing professional development*. Comunicação apresentada no 20<sup>th</sup> Annual World ICSEI Congress, Portoroz, Eslovénia. Recuperado de <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/009-020.pdf>
- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1, 77-95.
- Said, E. W. (2000). Traveling theory reconsidered. In *Reflexions on exile and other essays* (pp. 436-452). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sampaio, D. (2009, 29 de setembro). Definir família. *Pública*, p. 4.
- Santos, A. C. (2006). Entre a academia e o activismo: Sociologia, estudos queer e movimento LGBT em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 76, 91-108.
- Santos, A. S., Fonseca, L., & Araújo, H. C. (2012). Sex education and the views of the young people on gender and sexuality in Portuguese schools. *Educação, Sociedade & Culturas*, 35, 29-44.
- Santos, B. S., & Nunes, J. A. (2004). Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In B. V. de S. Santos (Org.), *Reconhecer para libertar os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, C. M. (2011). Violência doméstica contra mulheres e políticas públicas: Para uma abordagem interseccional situada. Comunicação apresentada no Colóquio "Violência doméstica sobre mulheres: respostas, dilemas e desafios", Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 28 de Outubro de 2011, [Manuscrito não publicado].



- Santos, C. M. (2017). Para uma abordagem interseccional da Lei Maria da Penha. In I. V. Machado (Org.), *Uma década de Lei Maria da Penha: percursos, práticas e desafios*. Curitiba: CRV.
- Santos, C. M., Santos, A. C., Lima, T. M., & Duarte, M. (2012). Homoparentalidade e uso dos tribunais: a reconstrução dos direitos humanos no caso Silva Mouta. In C. M. Santos (Org.), *A mobilização transnacional do direito: Portugal e o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos* (pp. 239-264). Coimbra: Edições Almedina.
- Santos, M. C. M. (1995). Quem pode falar, onde e como? Uma conversa “não inocente” com Donna Haraway. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 44, 101-123.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.
- Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (3ª ed., pp. 77-92). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Schumacher, S. (2017). *Branquitude para além do incômodo*. Texto apresentado no evento *Feminismo, Racismo, Branquitude: opressão e privilégios*, em 20 de maio de 2017, no Rio de Janeiro, dentro da série “Diálogos Feministas” da Escola com #partidA). Recuperado de <http://www.geledes.org.br/branquitude-para-alem-do-incomodo/#gs.BIvpKVE>
- Schwandt, T., Lincoln, Y., & Guba, E. (2007). Judging interpretations: But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 114, 11-25. doi:10.1002/ev.223
- Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1864376>
- Scott, J. W. (1986/1995) Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.
- Scott, J. W. (2008). Unanswered questions. *The American Historical Review*, 113(5), 1422-1430.
- Scrimgeour, M., & Ovsienko, H. (2015). Anti-racism and pre-service teacher education: Advocating for intersectional privilege studies. *Journal of Educational Enquiry*, 14(2), 33-44.
- Sholock, A. (2012). Methodology of the privilege: White anti-racist feminism, systematic ignorance, and epistemic uncertainty. *Hypatia*, 27(4), 701-714.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Silva, M.C.V. (2008). *Diversidade cultural na escola: Encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, M. J. J. D., Abrantes, C., Dias, A. C., & Magalhães R. (2011). Questões de gênero e orientação sexual em dois estudos de caso sobre educação sexual no ensino básico em Portugal. In J. M. Silva & A. C. P. Silva (Orgs.), *Espaço, gênero e poder: Conectando fronteiras* (pp.67-84). Ponta Grossa: Todapalavra Editora.
- Souto-Manning, M. (2011). Playing with power and privilege: Theatre games in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 997-1007. doi:10.1016/j.tate.2011.04.005
- Spolin, V. (1963/1992). *Improvisação para Teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Squires, J. (2009). Intersecting inequalities: Britain’s equality review. *International Feminist Journal of Politics*, 11(4), 496-512. doi:10.1080/14616740903237459
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In N. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The sage handbook of qualitative research* (2ª ed., pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Stoer, S. R. (1993). O projecto de educação e diversidade cultural: Para uma sinergia de efeitos de investigação (PEDIC) e a formação de professores para a educação multicultural. In M. Nazareth & M. B. Fernandes (Orgs.), *Escola e sociedade multicultural* (pp. 50-55). Lisboa: Ministério da Educação.
- Stoer, S. R. (1994). Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27. Recuperado de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC1/stoer.pdf>
- Symington, A. (2004). Intersectionality: A tool for gender and economic justice. *Women's Rights and Economic Change*, 9, 1-8. Recuperado de [http://www.hhh.umn.edu/centers/wpp/flf/pdf/AWID\\_intersectionality.pdf](http://www.hhh.umn.edu/centers/wpp/flf/pdf/AWID_intersectionality.pdf)
- Tate, W. F. (1997). Critical Race Theory and education: History, theory, and implications. *Review of Research in Education*, 22, 195-247. doi:10.3102/0091732X022001195
- Tomal, D. R. (2003). *Action research for educators*. Lanham: Scarecrow Press
- Turcotte, L. (1992). Foreword: Changing the point of view. In M. Wittig, *The Straight Mind and Other Essays*. Boston: Beacon Press.
- Taylor, Y., Hines, S., & Casey, M. (Eds.) (2011). *Theorizing Intersectionality and Sexuality*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- UNESCO (1990). World Declaration on education for all: Meeting basic learning needs, adotada pela Conferência Mundial sobre educação para todos, Jomtein, Tailândia, 5-9 de março de 1990. Recuperado de <http://www.un-documents.net/jomtien.htm>
- UNESCO (2000). Dakar framework for action, Education for All: Meeting our Collective Commitments, adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal, 26-28 April 2000. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- UNESCO (2010). UNESCO at a glance. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188700e.pdf>
- UNESCO (2011). Stopping violence in schools: A guide for teachers. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO (2014). Priority Gender Equality Action Plan 2014-2021 (37 C/4-C/5-Compl. 1). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220031e.pdf>
- UNESCO (2016). Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>
- van Dijk, T. (1992). Discourse and the denial of racism. *Discourse & Society*, 3(1), 87-118.
- Verloo, M., & Walby, S. (2002). Introduction: The implications for theory and practice of comparing the treatment of intersectionality in the equality architecture in Europe. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 19(4), 433-445. doi:10.1093/sp/jxs018
- Walgenbach, K., & Reher, F. (2016) Reflecting on privileges: Defensive strategies of privileged individuals in anti-oppressive education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 38(2), 189-210. doi:10.1080/10714413.2016.1155957
- Winter, R. (2005). Some principles and procedures for the conduct of action research. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 9-22). Recuperado de <http://www.ebookstore.tandf.co.uk/>
- Winker, G., & Degele, N. (2011). Intersectionality as multi-level analysis: Dealing with social inequality. *European Journal of Women's Studies*, 18(1), 51-66. doi: 10.1177/1350506810386084

- Wittig, M. (1978/1992). *The Straight mind and other essays*. Boston: Beacon Press.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Young, I. M. (2011). *Responsibility for justice*. New York: Oxford University Press
- Young, K. (2016). How student teachers (don't) talk about race: An intersectional analysis. *Race Ethnicity and Education*, 19(1), 67-95, doi:10.1080/13613324.2013.831826
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209. doi:10.1177/1350506806065752
- Zambrana, R. E., & MacDonald, V. (2009). Staggered inequalities in access to higher education by gender, race, and ethnicity. In B. T. Dill & R. E. Zambrana (Eds.), *Emerging Intersections: Race, class and gender in theory, policy, and practice* (pp. 73-100). New Jersey: Rutgers University Press.
- Zeba, B. (2015, 26 de agosto). 'Reverse racism' myths that need to stop. *Huffington Post* (ed. norteamericana online). Recuperado de <http://www.huffingtonpost.com>
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 1-9. doi:10.1177/002248718303400302
- Zuber-Skerritt, O. (Ed.). (2005). *New directions in action research* [Adobe Digital Editions version]. Recuperado de <http://www.ebookstore.tandf.co.uk/>